

Kvifor – ikkje korleis

Om gutar på yrkesfag sine haldningar til skriving

Kristine Espeland Rafdal



Masteroppgåve i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

26. mai 2014

Kvifor – ikkje korleis

Om gutar på yrkesfag sine haldningar til skriving

Kristine Espeland Rafdal

© Kristine Espeland Rafdal

2014

Kvifor – ikkje korleis, om gutar på yrkesfag sine haldningar til skriving

Kristine Espeland Rafdal

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om gutar på yrkesfag sine haldningar til skriving. Her er det då særleg fokusert på kva rolle karakterar spelar i eit skrivearbeid, i kva grad elevane opplever at skrivinga er nyttig, og om elevane opplever å ha kontroll med karakterutfallet. I tillegg står elevane sine prioriteringar av skrivearbeid svært sentralt.

Dette er tema som det i svært liten grad har vorte arbeida med i tidlegare forskning. Dette er med på å gjera studien interessant, men det gjer òg teoriforankringa noko krevjande. Eg har valt å ta utgangspunkt i motivasjonsteori og ser her på Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon, Bandura sin teori om forventning om meistring, og attribusjonsteori. I tillegg dreg eg inn kva som kjenneteiknar den norskfaglege teksten, bruk av lærarkommentarar, skriving i yrkeslivet og skriving som grunnleggande ferdigheit. Oppgåva sin intensjon er å seia noko om kva som kjenneteiknar yrkesfagselevane som skrivarar.

Studien var i utgangspunktet ein intervensjonsstudie der hensikta var å undersøka korleis tilbakemelding og omskriving av tekst påverka elevane si forventning om meistring. For å undersøka dette gjennomførte eg semistrukturerte og individulle intervju av nokre gutar på vg1 elektro. Gutane blei intervjuet to gonger, både før og etter intervensjonen. Diverre var det ikkje dekning i datamaterialet for å seia noko om den opphavlege problemstillinga, og det blei difor naudsynt med ei endring av fokus. Studien tek likevel utgangspunkt i desse intervjuet, som har bidrege med eit rikt materiale til oppgåva i sin noverande form.

Det kanskje viktigaste funnet i studien er at gutane ikkje er særleg interesserte i *korleis* dei kan gjera tekstane sine betre. Dei er meir oppteke av *kvifor* dei skal ta seg bryet med å gjera tekstane betre. Me ser at gutane opplever at skrivinga som skjer i norskfaget har liten nytteverdi, og i liten grad kan overførast til skriving i yrkes- eller kvardagsliv. Vidare ser me at det fyrst og fremst er karakteren gutane er oppteke av. Likevel opplever ikkje gutane ein svak karakter som noko nederlag. Elevane gir òg uttrykk for at dei i stor grad sjølv har kontroll med kor godt eller dårleg dei gjer det på eit skrivearbeid, og dette handlar i stor grad om dei prioriteringane dei gjer. Elevane meiner at dersom dei prioriterer skrivearbeidet høgt, vil dei òg få gode resultat. Når gutane likevel ikkje vel å prioritera skrivearbeid, er dette fyrst og fremst ein konsekvens av at skriving har låg verdi for dei.

Forord

Med desse orda set eg siste punktum for det som har vore ei krevjande og lang, men fyrst og fremst rik reise gjennom akademien. Den har sjølvstendig vore rik på kunnskap og læring, men mest av alt har den vore rik på gode menneske, og det er dei som har gjort turen verdt det.

Når ein leverer frå seg eit så stort arbeid, seier det seg sjølv at ein har hatt god hjelp og støtte undervegs. Då vil eg fyrst og fremst takka "Anne", som med glede opna klasserommet sitt for meg. Dessutan vil eg takka informantane mine Adrian, Benjamin, Christer, Daniel, Endre og Samir. Og eg vil takka Martin som sytte for at eg fekk pilotert intervjuguiden min. Utan dokker hadde denne oppgåva aldri vorte skriven.

Og då nettene blei lange, og kulda sette inn, og vegen vidare var heller vanskeleg å sjå, så var det godt med ein rettleiar som alltid klarte å få meg inn igjen på den rette stien. Tusen takk Frøydis Hertzberg, for all tolmoda, dei gode og konstruktive tilbakemeldingane, og den usannsynleg kjappe responsen på mail. Utan deg hadde eg gitt opp for lenge sidan.

Det er òg på sin plass å retta ein stor og varm takk til Mari, Solfrid og Ina, og den uvurderlege jobben dokker har gjort med gjennomlesinga av oppgåva. Dokker er nokre englar!

Til slutt vil eg takka alle dokker eg har møtt på denne reisa i frå vidaregåande til mastergraden. Tusen takk for all kunnskapen dokker raust og villig har delt med meg. Takk for alle notater, fruktbare diskusjonar og varme ord undervegs. Og ikkje minst: takk for alle kaffikoppene, oppmuntringane og gode samtalane på pauserommet i tredje. Tusen takk for dei gode minna, og dei fine augeblikka. Denne oppgåva er til dokker.

No er det berre ein ting igjen å seia: det er veldig lenge til eg skal eta makrell i tomat, eller drikka energidrikk igjen.

God lesing!

Oslo, mai 2014

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling, grunngjeving og avgrensing.....	2
1.3	Kort presentasjon av undersøkinga	3
1.4	Denne undersøkinga relatert til andre studiar.....	3
2	Teori og kontekst	4
2.1	Når gutta på golvet blir skrivarar	4
2.2	Å skriva i norskfaget	4
2.3	Motivasjon	6
2.3.1	Attribusjonsteori – om å finna mening	6
2.3.2	Verdien av autentisk meistringserfaring.....	7
2.3.3	Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon.....	8
2.4	Å bruka lærarkommentarar	10
2.5	Å skriva for livet, om grunnleggande ferdigheiter og fråfall.....	11
2.5.1	Fråfall + skriving + yrkesfag = FYR	12
2.6	Relevans, kontekst og autentisitet	13
3	Metode	15
3.1	Ein presentasjon av studien og design.....	15
3.2	Kvalitativ metode	16
3.3	Forskarrolla og før-forståing	17
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	18
3.4.1	Intervjuguide – å stilla dei gode spørsmåla.....	20
3.4.2	Utval.....	21
3.4.3	Intervjusituasjonen	22
3.4.4	Ljodopptak og transkripsjon	23
3.5	Strategi for analyse av data.....	24
3.6	Validitet	24
3.6.1	Pilotering	25
3.7	Anonymisering og samtykkeerklæring	26
4	Intervensjon – ein verdifull omveg	27
4.1	Intensjon	27
4.2	Teori og perspektiv	28
4.3	Avgrensingar.....	29
4.4	Forskningsdesign.....	30
4.4.1	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	30
4.4.2	Oppbygning	31
4.4.3	Val av intervju som metode.....	32
4.4.4	Intervensjon	32
4.4.5	Den utfordrande kausaliteten	34
4.5	Når datamaterialet kjem til kort.....	34
4.5.1	Kva ville eg gjort på ein anna måte?	35
5	Resultat.....	38
5.1	Innleiing	38
5.1.1	Ein kort presentasjon av elevane.....	38

5.2 Kva rolle spelar karakterane?	38
5.2.1 "Det er den som betyr noko"	39
5.2.2 Greitt nok er godt nok	43
5.2.3 Skrivning er ok når ein får det til	46
5.2.4 Kva rolle spelar eigentleg karakteren?	47
5.3 Men kan skrivning brukast til noko?	48
5.3.1 "Skriv jo aldri [...] tekstar heima og sånn. Det har aldri skjedd."	48
5.3.2 Skrivning i andre fag	55
5.3.3 "Eg har ikkje noko plan om å bli forfattar, så [...] det er litt unødvendig"	60
5.3.4 Det kommunikative elementet som uteblei	64
5.4 Opplevd kontroll over karakterutfall	65
5.4.1 Ein gong dårleg skrivar, alltid dårleg skrivar	65
5.4.2 Det kostar meir enn det smakar	67
5.4.3 Bruk av tilbakemelding	69
5.5 Skrivning, eit spørsmål om prioritering?	70
5.5.1 "Eg bryr meg ikkje sånn ekstremt mykje om norsk"	71
5.5.2 Å bruka ressursane sine godt	72
5.6 Elevane sine haldningar til skrivning	74
6 Drøfting	75
6.1 Eit spørsmål om kvifor, ikkje korleis	75
6.1.1 Frå verdilaus til verdifull?	76
6.2 Den ubrukelege teksten	78
6.3 Kontroll	79
6.3.1 Ulike attribusjonsmønster	79
6.3.2 Kven eig teksten, og kva er eigentleg læring?	81
6.4 Det er ikkje eit nederlag	82
6.5 Så kven er dei, desse skrivarane?	84
6.6 Avsluttande ord – det viktige kvifor	84
Litteratur	86
Vedlegg 1	89
Vedlegg 2	91
Vedlegg 3	93

1 Innleiing

1.1 Tema og problemstilling

Ofte blir ikkje ting heilt som planlagt, det er òg tilfellet med denne oppgåva. Intensjonen min var i utgangspunktet å undersøka korleis det å jobba med tilbakemelding og omskriving av tekst virka inn på elevane si forventning om meistring. Med dette formålet intervjuar eg seks gutar på ei yrkesfagleg studieretning. Etter at intervjuet var over, og materialet var transkribert blei det klart at eg hadde lite grunnlag for å seia mykje om den opphavlege problemstillinga. Eg fekk derimot mykje interessant datamateriale som gjekk på kva haldningar desse gutane har til skriving. Når det vidare blei klart at dette er ei elevgruppe som i liten grad har vorte undersøkt tidlegare, og at det finnes lite mot ingen litteratur på feltet, bestemte eg meg for å flytta fokuset i oppgåva til den nye problemstillinga ”kva haldningar har elevar på yrkesfag til skriving?”. Men sjølv om eg har flytta fokus undervegs, vurderer eg intervjuet som eit såpass verdifullt bidrag til denne studien, at eg vil gå grundig gjennom denne seinare i oppgåva.

Då eg fyrst valte skriving som eit tema for denne studien, var det av fleire grunnar. Med læreplanen Kunnskapsløftet gjekk skriving inn som ei av seks grunnleggande ferdigheiter, som skal arbeidast med i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). For meg var det viktig at når eg fyrst skulle fordjupa meg i eit emne over eit heilt år, så skulle det vera noko eg seinare kunne ta med meg inn i yrkeslivet som lærar. Kunnskapsløftet sikrar temaet skriving både relevans og breidde i skulen med vektlegginga av grunnleggande ferdigheiter.

Sjølv blei eg allereie på vidaregåande merksam på kor viktig det er å skriva godt for å formidla godt. Då eg leverte ei drøftingsoppgåve i historie i tredjeklasse på vidaregåande, fekk eg følgjande kommentar tilbake i frå læraren: ”Du skriv godt om kompliserte emne”. Implikasjonen var klar: ”men det faglege grunnlaget ditt er tynt”. Den kommentaren opna for alvor blikket mitt for kor viktig det er å vera god til å skriva, og har gjort at eg seinare har interessert meg for fagleg skriving, og skriving i undervisnings-augneméd. Vidare ser ein jo at ”folk flest” skriv ufatteleg mykje i kvardagen sin, ikkje berre i sosiale medier, men òg yrkesrelatert – som rapportskriving. Slik kan ein seia samfunnet vårt no gjer skriving viktigare enn kva det nokon gong har vore.

Når eg vel å fokusera på skriving i yrkesfag, er dette ikkje tilfeldig. I fleire år har eg hatt sumarjobb på skift i tungindustrien, og der, blant støv og skit, møtte eg den yrkesfaglege skrivinga. Denne skrivinga var sjeldan det eg vil kalla ”god”, og meir enn ein gong blei det diskusjonar om kva det var som *eigentleg* stod der. Slik blei eg interessert i skriving i yrkesfaga, og då fyrst og fremst korleis ein kunne hjelpa elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram til å bli betre skrivarar. Ei løysning eg såg for meg var å ta utgangspunkt i den prosessorienterte skrivepedagogikken, då særleg det som går på tilbakemelding og omskriving av tekst.

Studien blei, som sagt, annleis enn den var tenkt men fokuset er framleis på skriving i yrkesfaga. Den opphavlege problemstillinga ”korleis påverkar arbeid med tilbakemelding og omskriving elevane si forventning om meistring?” måtte vika for den nye problemstillinga ”kva haldningar har elevar på yrkesfag til skriving?”. I denne oppgåva får ein slik sett høve til å bli kjent med nokre av dei usynlege skrivarane i samfunnet vårt. Dei som skriv tekstar ein verken pratar om eller tenkjer på (Karlsson, 2006). Kort sagt, skrivarane me ikkje tenkjer på som skrivarar.

For å kunne svara på denne problemstillinga, har eg valt å ta utgangspunkt i følgjande fire forskningsspørsmål, med dei avgrensingane det medfører.

- Kva rolle spelar karakterar for elevane?
- I kva grad opplever elevane at skriving har reell nytteverdig?
- Kor stor kontroll opplever elevane sjølv at dei har over karakterutfallet på skrivearbeid?
- Korleis prioriterer elevane arbeid med skriveoppgåver?

1.2 Problemstilling, grunngjeving og avgrensing

Den overordna problemstillinga ”kva haldningar har elevar på yrkesfag til skriving”, er svært omfattande. Med forskningsspørsmåla mine avgrensar eg denne i stor grad til å gjelda elevane si vektlegging av karakterar og resultat, kor nyttig elevane opplever at skriving er innanfor andre arenaar enn norskfaget, kor god kontroll elevane opplever at dei har over egne prestasjonar og kor høgt skriving blir prioritert. I tillegg er alle informantane mine gutar, med dei avgrensingar det gir.

Alle desse avgrensingane er gjort med utgangspunkt i det føreliggande datamaterialet. Grunnen til dette er at det viktigaste for meg har vore å syta for at dei mest interessante funna kjem til sin rett i oppgåva.

1.3 Kort presentasjon av undersøkinga

Eg har intervjuet seks gutar om skrivning, og ei rekke element som i den samanhengen kan vera relevant. Intervjua har vore individuelle og semistrukturerte, og har teke utgangspunkt i ein intervjuguide. Dette har gitt rom for at elevane i ein viss grad kan styra retninga på intervjuet, og slik gjer det til ein meir ”naturleg samtale”, samstundes som det har sikra at dei viktigaste spørsmåla blir dekkja.

I etterkant har intervjua blitt transkribert, og det transkriberte materialet har blitt analysert med sikte på å avdekka dei mest sentrale og interessante tendensane. Desse har vidare lagt føringar for fokuset i oppgåva.

1.4 Denne undersøkinga relatert til andre studiar

Det finnes svært lite relevant forskning som kan knytast til temaet i oppgåva. Det einaste likande forskingsarbeidet eg har lukkast med å få tak i er Terje Vindenes si masteroppgåve *Skriving i yrkesfag* i frå 2007. Vindenes (2007) snakkar òg om motivasjon, og trekk fram at ein bør arbeida med å få elevane meir motiverte for skrivearbeid, og at løysninga på dette ligg i å setja skrivninga i ein større og autentisk kontekst. Studien hans tek i hovudsak utgangspunkt i eit skriveopplegg som han sjølv har laga, der det empiriske utgangspunktet er elevane sine tilbakemeldingar på denne arbeidsmåten. Dette gjer at studien han skil seg i frå min studie i den metodiske tilnærminga. Vidare har me ulik teoretisk forankring, der Vindenes fyrst og fremst baserer seg på Torlaug Løkenstgard Hoel og Kent Larsson, har eg valt ei meir motivasjonsteoretisk utgangspunkt for mi oppgåve.

At det finnes svært lite forskning på yrkesfagselevar sine haldningar til skrivning, har på den eine sida vore med på å gjera dette studien ekstra interessant å arbeida med, då det representerer noko heilt nytt. På den andre sida har det òg vore ein utfordring med tanke på studien sin teoretiske forankring. Her meiner eg likevel at eg har kome til ein tilfredsstillande, om ikkje ideell løysing når eg vel å ta utgangspunkt i motivasjonsteori, den norskfaglege teksten, arbeid med lærarrespons og skrivning som grunnleggande ferdigheit.

2 Teori og kontekst

Som sagt er det diverre per i dag svært lite tilgjengeleg forskning på yrkesfagselevar og skriving. Dette har gjort det svært vanskeleg å finna relevant teori å knyta direkte til oppgåva. Det betyr at det teoretiske utgangspunktet for oppgåva nødvendigvis må bli som eit slags lappeteppe.

2.1 Når gutta på golvet blir skrivarar

Boka *En arbetsdag i skriftsamhället* tek tek utgangspunkt i forskingsprosjektet *Skriftbruk i Arbetslivet*, og forfattaren Anna-Malin Karlsson (2007) tek her føre seg skriving i handverksyrke, altså yrke som tradisjonelt gjerne ikkje reknas som skriveyrke. Karlsson påpeikar at bruk av skrift i dag gjennomsyrrer dei aller fleste yrke, og snakkar vidare om det ho kallar den usynlege skriftbruken. Med den usynlege skriftbruken, meiner ho bruk av skrift som sjeldan blir verken prata om eller tenkt på (Karlsson, 2006).

Karlsson (2006) trekk fram at ny medieteknologi har gjort at tekstbruken i samfunnet har auka kraftig i nyare tid. Vidare viser ho til at skriving og lesing òg blir påverka av andre element i samfunnet, og trekk her fram den nye arbeidsordninga, at yrkesopplæringa blir gjort teoretisk og plassert innanfor rammene til utdanningssystemet, og til slutt eit aukande behov for dokumentasjon (Karlsson, 2006).

2.2 Å skriva i norskfaget

Det er ikkje urimeleg å tenkja seg at for mange elevar er skriving noko som høyrer til i norskfaget. Slik sett kan ein seia at norskfaget har eit sterkt eigarskap til skriving og til teksten. Men kva kjenneteiknar den norskfaglege teksten?

I forskingsprosjektet *Kvalitetssikring Av Læringsutbyttet i norsk skriftlig* [KAL] ser forskarane nærare på eksamenstekstar i norsk hovudmål, etter enda grunnskuleopplæring. KAL- materialet er svært omfattande materiale, og er ei av verdas største samlingar av tekstar skrive av 15-16 åringar (Berge, 2005; Berge & Hertzberg, 2005).

Berge (2005) sin studie *tekstkulturer og tekstkvaliteter* er ein studie i frå KAL-prosjektet. Studien hadde fleire føremål, blant anna å skapa ei overordna forståing av kva skrivetypar det

var som dominerte i eksamenstekstane frå dei aktuelle kulla, og å skildra variasjonen i mellom anna skrivemåte og tema (Berge, 2005). Eit slikt materiale er nyttig fordi det seier noko om kva skrivetypar elevane møter i grunnskulen, kva preferansar elevane har og kva tekstar som dominerer i norskfaget. Dette kan kanskje òg seia noko om kva som kjenneteiknar den typiske norskfaglege teksten.

I oppgåvesetta til avgangseksamen ser me at sjølv om elevane får tilbod om, og blir invitert til å skriva saksorienterte tekstar, vel dei i all hovudsak å skriva forteljande tekstar. Og det er den forteljande skrivestilen som dominerer i materialet, medan dei saksorienterte oppgåvene på si side ikkje er særleg populære. Ei samanfatning av funna tyder på at elevane føretrekk å skriva forteljande, og at dei gjerne vil skriva ut i frå egne erfaringar (Berge, 2005).

Ei mogleg forklaring på dette kan vera at det er denne skrivestilen elevane kjenner, og er vane med i frå sin skulekvardag (Berge, 2005). Som Igland (2007) påpeikar har den resonnerande og argumenterande skrivestilen, som gjerne høyrer til dei saksorienterte tekstane, både ein lang og sterk tradisjon – på vidaregåande. Før den vidaregåande opplæringa er det derimot tradisjon for at det er den forteljande skrivinga som dominerer. I tillegg kommenterer Igland at det ikkje nødvendigvis er nokon logikk i at det å skriva argumentasjon skal vera noko objektivt vanskelegare enn det å skriva fiktive tekstar (Igland, 2007).

Når ein gjennom heile grunnskulen fokuserer på den forteljande skrivinga, kan dette by på utfordringar seinare. Som Fasting og Thygesen (2007) påpeikar er det gjort studium som viser at ”det å skrive i én sjanger i liten grad danner forutsetning for å kunne skrive i en annen” (Fasting & Thygesen, 2007, s. 21). Det er altså ingen automatikk i at dersom ein er god til å skriva forteljing, så vil ein automatisk meistra andre sjangrar.

Ut i frå KAL-materialet viser altså Berge (2005) at elevane alltid har tilbod om å skriva sakorienterte tekstar, men at elevane har hatt stort spelerom når det gjeld val av sjanger. Samstundes ser me at omtrent 80 % av elevane føretrekk sjangrar som gir dei høve til å bruka ein narrativ tekststrategi, og ein skrivestil som er skjønnlitterær eller ekspressiv (Hertzberg, 2008). Dette kan ein då truleg sjå i samband med at det er den forteljande skrivinga som dominerer i grunnskulen (Igland, 2007).

2.3 Motivasjon

Spørsmål om *kvifor* er, som Ole Fredrik Lillemyr (2007) treffande påpeikar, eit av dei mest grunnleggande spørsmåla knytt til menneskeleg åtferd. Kvifor skriv nokon ofte og mykje, og andre sjeldan og lite? Dette handlar om motivasjon. Ein vanleg måte å definera motivasjon på er ”enhver disposisjon eller tilstand i individet som mobiliserer energi og gir retning for en handling eller aktivitet” (Lillemyr, 2007, s. 23). Motivasjonspsykologien er eit breitt felt, med stort omfang av teoriar og perspektiv (Reeve, 2009; Wormnes & Manger, 2005). Eg ynskjer her kort å ta føre meg attribusjonsteori, som handlar om årsaksforklaringar, Bandura sin teori om forventning om meistring, og Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon.

2.3.1 Attribusjonsteori – om å finna meaning

Me menneske er grunnleggande opptekne av å forstå og forklara både det som skjer rundt oss, og det som skjer med oss. Me leiter etter forklaringar og årsakar, for å skapa meaning ut av ikkje berre vår eiga, men òg andre si åtferd (Woolfolk, 2004). Her er attribusjonsteori sentral.

Attribusjonsteori handlar om kva me *opplever* er årsaka til handlingar, sigrar og nederlag, og korleis desse tolkingane igjen verkar inn på vår framtidige motivasjon og prestasjonar (Manger, 2009). Dette handlar altså om dei forklaringane, rettferdiggjeringane og unnskyldningane me kjem med, som vidare påverkar motivasjonen vår (Woolfolk, 2004). Her er det viktig å understreka at attribusjon ikkje handlar om kva som er den *faktiske* årsaka til at noko skjer, men vår eiga *tolking* av kva som er årsaka til at noko skjer.

Innanfor attribusjonsteorien er Bernhard Weiner sentral (Woolfolk, 2004). I attribusjonsteorien han lanserte argumenterer han for at dei attribusjonane ein gjer varierer over dei tre dimensjonane: lokalisering, stabilitet og kontroll, og kan analyserast i ljøs av desse (Manger, 2009; Ormrod, 2008).

Lokalisering går ut på om årsaka ligg i eller utanfor personen, me snakkar då om intern eller ekstern lokalisering. Her vil til dømes flaks vera noko som ligg utanfor personen, medan evner er noko som er lokalisert i personen. Stabilitetsdimensjonen varierer mellom stabil og ustabil. Her snakkar ein gjerne om kor sannsynleg det er at årsaka kjem til å gjera seg gjeldande òg i framtida. Flaks vil her vera ei svært ustabil årsaksforklaring, medan attribusjon

til evner ofte blir vurdert som stabil eller relativt stabil. Kontrolldimensjonen handlar om i kva grad ein sjølv kan kontrollera årsaken (Ormrod, 2008; Reeve, 2009; Wormnes & Manger, 2005).

Attribusjonane våre påverkar vidare motivasjonen vår, og ein skil gjerne mellom gunstige og mindre gunstige attribusjonsmønster. Dersom ein feilar på ei oppgåve, vil det gjerne vera gunstig for motivasjonen å forklara dette med interne forhold som er både ustabile og kontrollerbare. Dette vil sikra at ein opplever at ein kan gjera noko med nederlaget, og at sjølv om ein har mislukkast ein gong betyr ikkje det at ein alltid kjem til å mislukkast. Dersom ein til dømes attribuerer nederlag til eksterne og stabile forhold, der ein har liten grad av kontroll, vil ein truleg derimot føla seg makteslaus og ute av stand til å gjera noko med situasjonen. Dette svekkar motivasjonen for oppgåva. Suksess bør på si side attribuerast til interne forhold som ein opplever at ein har kontroll med, men det kan her vera gunstig med både stabile og ustabile forklaringar (Ormrod, 2008). Slike attribusjonsmønster gjer at ein kjenner eigarskap til eigen suksess, og kan gi ein motivasjonsgevinst (Manger, 2009; Ormrod, 2008; Wormnes & Manger, 2005).

2.3.2 Verdien av autentisk meistringserfaring

Albert Bandura er oppteken av individa sine forventningar om meistring, eller "self-efficacy". Dette handlar om dei vurderingane ein person gjer av kor godt vedkommande er skikka til å planlegga og utføra dei handlingane som trengs for å meistra gitte oppgåver (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Bandura trekk fram fire hovudkjelder til forventning om meistring: autentiske meistringserfaringar, vikarierende erfaringar, verbal overtaling, og fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Skaalvik og Skaalvik (1996) framhevar tidlegare meistringserfaringar som den viktigaste kjelda, og det er òg denne eg her vil sjå nærare på.

Med autentiske meistringserfaringar meiner ein altså at ein tidlegare har opplevd å meistra tilsvarande oppgåver som dei ein no skal i gang med (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I skrivearbeid vil ein elev som tidlegare har opplevd å gjera det bra på skriveoppgåver, og difor har opplevd autentisk meistring, truleg òg forventa å gjera det bra på framtidige skriveoppgåver. Har eleven derimot ikkje opplevd å lukkas med skriveoppgåver før, vil vedkommande truleg heller ikkje forventa å gjera det godt på framtidige skriveoppgåver.

Når ein snakkar om meistringserfaringar, skil ein gjerne mellom reelle og opplevde. Reell meistring er når ein person, ut i frå objektive kriterier meistar ei oppgåve. Opplevde meistringserfaringar handlar i større grad om ein person si subjektive oppleving av å ha lukkast med ei oppgåve. Det er fyrst og fremst denne opplevde meistringserfaringa som påverkar vår forventning om meistring, men denne er ofte ein konsekvens av den reelle meistringserfaringa (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Her er ein òg inne på kjernen i kvifor forventning om meistring er viktig når ein snakkar om motivasjon. Dersom ein ventar å gjera det bra på ei oppgåve ein har føre seg, er dette ofte positivt for både innsats og kor godt ein held ut i arbeidet. I tillegg er dette ein buffer mot angst og stress. Dette verkar inn på den reelle meistringa, som igjen verkar inn på den subjektive opplevinga av meistring, og me har difor ein sirkulær prosess mellom desse faktorane (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dersom ein elev har høg forventning om meistring når han får ei skriveoppgåve, gjer dette gjerne at han både har høg innsats og arbeider meir uthaldande med oppgåva. Dette gir ofte utslag i gode resultat, altså reell meistring, som vidare påverkar eleven sin opplevde meistring positivt. Og når eleven opplev å meistra ei skriveoppgåve, styrkar dette vidare eleven sin forventning om meistring. Ein elev som derimot har låg forventning om meistring når han får ei skriveoppgåve, vil truleg heller ikkje jobba like godt med den, noko som ofte resulterer i dårlege resultat, og tilsvarande svak reell meistring. Dette gjer at eleven ikkje opplever å meistra oppgåva, som igjen svekkar eleven si tru på at han seinare kjem til å meistra ei skriveoppgåve.

Skaalvik og Skaalvik (1996) trekk fram at dette er ein prosess som vidare blir påverka av fleire forhold, og nemner blant anna val av oppgåver, og kriterier for meistring, men òg attribusjon er viktig. Det spelar altså ei rolle kva oppgåver eleven vel, om kriteriene for meistring er absolutte – altså gitt på førehand, eller absolutte – målt i forhold til andre, og korleis ein årsaksforklarer prestasjonane.

2.3.3 Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon

Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon har som føremål å forklara motivert atferd i ein prestasjonssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Med prestasjonssituasjonar meiner ein då situasjonar der det er forventa at eit individ skal prestera gjennom å utføra ei eller fleire oppgåver eller handlingar (Lillemyr, 2007). Atkinson sin teori i reindyrka form er svært matematisk og formelbasert, og Skaalvik og Skaalvik (2005) peikar på at dette òg gjer den

svært rigid, og vanskeleg å bruka i praksis. Hovudelementa i teorien er i likevel svært interessante, og kan stå relativt godt på egne bein når ein snakkar om motivasjon.

Teorien til Atkinson er sett saman av tre hovudelement. Fyrst individet sitt prestasjonsmotiv, altså generelle motiv for å oppnå suksess, eller unngå nederlag, derneist dei forventningane individet har om suksess og nederlag, og til slutt kva verdi individet knyter til suksess og nederlag. Desse elementa relaterer seg til kvarandre på bestemte måtar, og seier dei noko om motivasjon og åtferd i prestasjonssituasjonar (Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Prestasjonsmotiv er ein person sin generelle tilnærming til oppgåver (Lillemyr, 2007).

Atkinson skil då mellom to typar prestasjonsmotiv, der det eine er motiv for å oppnå suksess og det andre er motiv for å unngå nederlag. Ut i frå denne teorien kan ein seia at når ein person kjem i ein prestasjonssituasjon, vil det viktigaste for vedkommande enten vera å forsøka å oppnå suksess, eller å forsøka å unngå nederlag. Atkinson såg på desse reaksjonsmåttane som relativt stabile (Reeve, 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ein skrivesituasjon på skulen, der elevane skal skriva ein tekst, vil vera ein prestasjonssituasjon. Dersom ein legg denne teorien til grunn vil ein elev i ein slik situasjon enten vera fokusert på å gjera det best mogleg, og få ein god karakter, eller så vil eleven vera fokusert på å unngå å stryka eller få ein dårleg karakter.

Det andre hovudelementet handlar om individet si forventning om suksess eller nederlag. Spørsmåla som er relevante her er om individet forventar å få til oppgåva, eller om individet forventar å ikkje få til oppgåva. Dette elementet samsvarer med Bandura sitt omgrep forventning om meistring (Ormrod, 2008; Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I ein skrivesituasjon vil dette altså gå på om eleven forventar å lukkast med skriveoppgåva si, eller om eleven eigentleg ikkje reknar med å få til skriveoppgåva. Dette vil vidare ha konsekvensar for eleven sin motivasjon. Dersom eleven ikkje forventar å få til skriveoppgåva, vil truleg eleven heller ikkje vera motivert for å arbeida med den. Dersom eleven derimot reknar med å få til oppgåva, er han òg gjerne meir motivert for å arbeida med den.

At eleven reknar med å enkelt kunne lukkast med ei oppgåve, treng likevel ikkje å vera nok til å motivera han til å faktisk arbeida med den. Ein er òg nøyd til å ta omsyn til oppgåva sin verdi (Ormrod, 2008; Reeve, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Er det viktig for eleven å gjera det godt på skriveoppgåva, eller er det ikkje det? Dersom eleven ikkje legg nokon verdi

i ein god karakter på skrivearbeid, vil truleg vedkommande heller ikkje vera motivert for å arbeida med skriveoppgåva, sjølv om han kunne gjort det svært godt med liten innsats.

Atkinson sette vidare desse elementa inn i ein matematisk formel, for å forklara prestasjonsåtfærd. Denne formelen ser slik ut: $\text{prestasjonsåtfærd} = \text{prestasjonsmotiv} \times \text{forventning om meistring} \times \text{verdi av suksess}$ (Reeve, 2009). Dersom eit individ har ein tendens til å forsøka å oppnå suksess, vil dette gjerne vera eit resultat av eit generelt motiv for å søka suksess, høg forventning om meistring og høg verdi på oppgåva. Ein tendens til å i staden fokusera på å unngå nederlag vil då gjerne reknast som eit produkt av eit generelt motiv for å unngå nederlag, låg forventning om meistring og låg verdi på oppgåva (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.4 Å bruka lærarkommentarar

Læraren sin respons på elevtekstane kan vera svært verdifulle for elevane, dersom det blir gjort på ein føremålstenleg måte (Dysthe & Hertzberg, 2009). Hattie & Timperley peikar på at dette handlar om å kommunisera til elevane kva målet med teksten deira er, kvar dei på dette tidspunktet er i forhold til dette målet, og korleis dei skal arbeida vidare med teksten for å nå målet (Dysthe & Hertzberg, 2009). Det som då vidare er interessant er å sjå på korleis elevane faktisk brukar responsen i frå læraren for å forbetra tekstane sine, eller ”nå målet”.

Igland har undersøkt samhandlinga som skjer rundt læraren sin respons til elevane. Samanfatta ser me her at det føregår ein form for dialog mellom læraren og eleven, der læraren ikkje berre støtter, men òg utfordrar eleven sin argumentasjon. Eleven sitt tilsvaer blir då å tilverka teksten. Me ser vidare at denne tilverkinga skjer i tråd med dei kommentarane som læraren har gitt (Dysthe & Hertzberg, 2009). Med andre ord er det læraren sine tilbakemeldingar som gir elevane både fokus og retning på det vidare skrivearbeidet. Brosnon (Dysthe & Hertzberg, 2009) har i ein case studie òg undersøkt respons i frå lærarane, og korleis elevane arbeider med desse. Her såg ein for det fyrste at dersom lærarane ikkje kravde at elevane skreiv om på tekstane sine, og lot elevane sjølv avgjera, blei ikkje tekstane omskrive. Når elevane faktisk skreiv om på tekstane sine, var dette fyrst og fremst som ”svaer” på læraren sine kommentarar (Dysthe & Hertzberg, 2009).

Responsarbeid er altså nyttig for elevane når dei skal utvikla tekstane sine vidare. Denne vidareutviklinga av teksten ser nok likevel i hovudsak ut til å vera at elevane tek læraren sine tilbakemeldingar til følgje, og endrar teksten sin i tråd med desse. Slik sett blir dette vidarearbeidet med teksten fyrst og fremst karakterisert av at elevane svarer på læraren sin tilbakemelding, og ”gjer som dei får beskjed om”. Kanskje er ikkje dette særleg rart, når ein tenkjer på at det her er ein asymmetrisk maktrelasjon mellom eleven som skrivar, og læraren som vurderar (Berge, 2005). Berge (2005) påpeikar rett nok, med utgangspunkt i KAL-materialet, at denne relasjonen er meir symmetrisk enn ein gjerne kunne forventa. Men dette bygger på eit materiale som er henta frå sensur av avgangsprøva i grunnskulen, og treng ikkje nødvendigvis å vera direkte overførbart til den kvardagslege vurderingssituasjonen ein møter i skulen.

2.5 Å skriva for livet, om grunnleggande ferdigheiter og fråfall

Med Kunnskapsløftet blir det å kunne uttrykka seg skriftleg framheva som ei av fem grunnleggande ferdigheiter, saman med lesing, rekning, munnlege- og digitale ferdigheiter. I *Rammeverk for grunnleggande ferdigheter* blir det framheva at dei grunnleggande ferdigheitene både er viktige for at læring skal kunne finna stad, og for at elevane skal få visa sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det blir vidare poengtert at ”å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 14). Skriveferdigheiter er altså viktig både i ein skulekontekst, men òg i ein breiare samfunns- og demokratisk kontekst.

Å arbeida med grunnleggande ferdigheiter var lenge ikkje prioritert, men Hertzberg (2012) kommenterer at det er teikn på at noko no skjer, og viser då blant anna til Ny GIV. Ny GIV var eit treårig prosjekt frå hausten 2010 og ut 2013, som hadde som føremål å redusera fråfallet i den vidaregåande opplæringa (Kunnskapsdepartementet, u.å,a). Å gjera fellesfag relevante og yrkesretta for elevane som går på yrkesfaglege utdanningsprogram, er eit av tiltaka for å få fleire til å gjennomføra den vidaregåande utdanninga (Kunnskapsdepartementet, u.å,b). Dette er eit interessant bakteppe for oppgåva mi, særleg fordi skriving tradisjonelt har ei sterk forankring i norskfaget, som er eit av fellesfaga. Eg vil

no kort gå nærare inn på nokre tendensar i fråfallsproblematikken, før eg tek føre meg det pågåande FYR-prosjektet der yrkesfag, skriving og fråfall blir sett i samanheng.

2.5.1 Fråfall + skriving + yrkesfag = FYR

Fråfallsproblematikken er noko som ein er særleg oppteken av i samband med den vidaregåande opplæringa i dag. Når eg her vel å seia nokre ord om dette, er det fordi me ser at fråfall fyrst og fremst gjer seg gjeldane på yrkesfagleg utdanningsprogram, og då særleg blant gutane (Statistisk sentralbyrå, 2013).

Problema knytt til fråfall er mange, og me ser at fråfall kan vera økonomisk og sosialt kostbart for både individ og samfunn. Fråfall ser ut til å virka uheldig på elevane si tilknytning til arbeidsmarknaden seinare i livet, med dei konsekvensar det har for både privat- og samfunnsøkonomien (Falch & Nyhus, 2009). Fråfall sin kostnad er likevel ikkje avgrensa til svak tilknytning til arbeidslivet, me ser at òg ”de som faller fra i større grad enn andre etablerer livsmønster og atferd som innebærer en belastning for både individet og samfunnet” (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 17). Her snakkar ein då gjerne om livsstilar som er ugunstige, og gjerne sjukdomsfremjande, i tillegg til kriminalitet og misbruk av rusmiddel (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Det er med andre ord god grunn til å arbeida aktivt for at elevane gjennomfører vidaregåande opplæring, og sikrar seg ein formell kompetanse.

Sjølv om ein snakkar om fråfall som eit problem i vidaregåande opplæring, treng ikkje dette problemet nødvendigvis å starta her. Elevar som presterte svakt i grunnskulen fullfører i mindre grad den vidaregåande opplæringa (Kunnskapsdepartementet, u.å,b). Mange Ny GIV elevar vel seg inn på yrkesfaglege utdanningsprogram, men får verken fag- eller svennebrev fordi dei stryk i eit eller fleire fellesfag (Kunnskapsdepartementet, u.å,b). I *Fagopplæring for framtida* (NOU 2008:18) blir det dessutan påpeika at dei som sluttar i den vidaregåande opplæringa gjerne har svake karakterar, og at dette igjen kan tyda på at desse elevane har svake lese-, skrive- og rekneferdigheiter. Når desse elevane då sluttar i opplæringa, får dei heller ikkje høve til å blant anna forbetra skriveferdighetene sine, og dette vil då igjen kunne vera eit problem for elvane resten av yrkeslivet (NOU 2008:18).

FYR-prosjektet er eit delprosjekt av Ny GIV – Overgangsprosjektet. Og intensjonen med prosjektet er å gjera fellesfaga meir relevante og yrkesretta (Kunnskapsdepartementet, u.å,b).

Intensjonen er at ein slik både kan auka elevane sin motivasjon og forståing for fellesfaga, og at dette igjen skal resultera i at fleire gjennomfører med godkjent karakter (Kunnskapsdepartementet, u.å,b). Med FYR-prosjektet ynskjer ein å utvikla elevane sine skriveferdigheiter gjennom eit tverrfagleg samarbeid, der dei grunnleggande ferdigheitene er eit felles utgangspunkt. Føremålet er at elevane skal få ei skriveopplæring som er både god og relevant (Metliaas & Kvithyld, 2012). Med relevans tenkjer ein at elevane skal utrustast med dei verktya dei treng ikkje berre i vidare utdanning, men òg i seinare yrkesliv og som samfunnsborgarar. Yrkesretting blir vidare framheva som sentralt i prosjektet, og går i hovudsak ut på at undervisning i fellesfag skal vera relevante for seinare yrkesutøving. I tillegg må fellesfaga sin nytteverdig i arbeidslivet synleggjerast (Kunnskapsdepartementet, u.å,b).

2.6 Relevans, kontekst og autentisitet

I masteroppgåva si *skriving i yrkesfag* er Terje Vindenes oppteken av det han kallar gutane i yrkesfag sin ”manglande skrivekompetanse”, og vidare kva ein kan gjera for å få desse gutane til å skriva (Vindenes, 2007). Bakteppet for oppgåva er eit skriveopplegg Vindenes har hatt i ein klasse på ”billinja”, og dei evalueringane han fekk av elevane på dette opplegget.

Vindenes (2007) viser til Kent Larsson, og hevdar at gutar i større grad enn jenter er styrt av interesse, og at for å få gutar til å skriva meir må ein auka motivasjonen for skriving. For å auka motivasjonen til elevane på billinja, har han fyrst og fremst fokusert på å gjera skrivinga relevant (Vindenes, 2007). Det blir då gjort ei interessant kopling mellom relevans og skriving, som vidare blir knytt til elevane sin motivasjon.

Slik Vindenes (2007) ser det, opplever ikkje elevane på mekaniske fag at skrivinga deira har noko relevans, og dei skjønar difor heller ikkje kvifor dei skal arbeida med det. Det å skriva var altså noko elevane berre måtte gjera, utan at det var rettferdiggjort gjennom relevans. Vindenes trekk vidare fram at dette resulterer i at elevane ikkje skriv nok, og slik heller ikkje får utvikla skrivekompetansen sin.

For å styrka elevane si oppleving av relevans, er Vindenes (2007) særleg oppteken av at elvane må læra å integrera tekstane i ein større kontekst slik at det blir råd for mottakaren å

forstå teksten. Her brukar Vindenes omgrepet ”eigentekst” i tråd med Larsson. Vindenes ser derimot at elevane i staden gjerne skriv det Larsson karakteriserar som ”satellitt-tekstar”. Det som kjenneteiknar desse tekstane er at dei ikkje er sett inn i ein kontekst, samstundes som det å ha kjennskap til konteksten er avgjerande for å faktisk forstå teksten. I følgje Vindenes er det særleg svake skrivarar som skriv satellitt-tekstar. Det som kjenneteiknar desse tekstane er gjerne at Vindenes, som elevane sin faglærer, skjønar kva eleven prøver å formidla i teksten sin. Denne budskapet vil derimot ikkje vera tilgjengeleg for andre, som ikkje er elevane sin faglærer og som difor manglar dette særskilde innsynet i konteksten.

Vindenes (2007) trekk fram korleis han sjølv driv skriveundervisning, og nyttar ordet FREMS som eit hjelpemiddel for å få elevane til å hugsa kva som er viktig å tenkja på når dei skriv. FREMS er ei forkorting for: **f**øremål – **r**olle – **e**mn – **m**ottakar og **s**janger. Med dette meiner han at elevane må vera medvitne om kva føremål dei har med teksten, kva rolle elevane har som skrivarar av akkurat denne teksten, og kva som er emnet i teksten. Vidare trekk han fram at elevane må hugsa på kven som er mottakar av teksten, altså kven dei skriv til, og til slutt kva type sjanger teksten høyrer til (Vindenes, 2007). Ei slik ramme rundt skriveopplæringa er med på å gjera den meir autentisk, og ein kan kalla det ei bruksorientert skriveopplæring. Dette handlar i stor grad om å plassera skriveundervisninga i ein større kontekst, der ein ser det i samband med reelle skrivesituasjonar.

Vindenes (2007) viser vidare til Larsson, som snakkar om skrivekompetanse som situasjons- og handlingskompetanse. Med å nytta FREMS-ramsa i undervisninga, meiner Vindenes at elevane utviklar handlingskompetanse på området dei skriv om. Som døme brukar han nokre av elevane på billinja, som skulle skriva ein søknad om finansiering av russebussen. Då dei skreiv denne søknaden tok dei utgangspunkt i FREMS-ramsa. Og gjennom ein slik skriveprosess meiner Vindenes at elevane utvikla handlingskompetanse, dei blei i stand til å bruka språket på ein føremålsteneleg måte i ein reell situasjon (Vindenes, 2007).

3 Metode

3.1 Ein presentasjon av studien og design

Denne studien er ein kvalitativ casestudie. Empirien som denne oppgåva byggjer på er 10 intervjusekvensar, som er gjort individuelt med fem gutar. På det tidspunktet intervjuar blei gjennomført gjekk alle gutane vg1 elektro ved Solsida vidaregåande skule. Intervjuar har vore semistrukturerte, der eg har teke utgangspunkt i ein eigenprodusert intervjuguide. Det er gjort lydopptak av alle intervjuar, som i etterkant blei transkribert. I utgangspunktet hadde eg ein sjettem informant, men grunna dårleg kvalitet på intervjuet har eg valt å utelata dette datamaterialet for å sikra studien sin validitet. For å gjera det enkelt vil eg difor snakka om fem, og ikkje seks informantar.

Studien var opphavleg designa som ein intervensjonsstudie, men hensikt å undersøka korleis arbeid med tilbakemelding og omskriving påverka elevane si forventning om meistring. Eg kjem til å gå grundigare gjennom kva denne intervensjonen innebar seinare i oppgåve. Etter intervjuar var gjennomført, viste det seg at det var lite grunnlag i datamaterialet for å seia noko om den opphavlege problemstillinga, og det blei difor naudsynt å flytta fokus. Eit viktig premiss for denne oppgåva er difor at den overordna problemstillinga og tilhøyrande forskningsspørsmål spring ut i frå det føreliggande datamaterialet. Dette sikrar at dei mest interessante og tydlegaste funna i datamaterialet kjem til sin rett.

Ei slik tilnærming, der eg let det føreliggande datamaterialet gi fokus for oppgåva, er rett nok ikkje uproblematisk. I intervjuar nytta eg ein intervjuguide, og ein intervjuguide legg føringar på kva informasjon ein får fram i eit intervju, nettopp fordi den er designa med sikte på å undersøka ei gitt problemstilling på ein best mogleg måte. Når eg intervjuar, intervjuar eg med sikte på å seia noko om tilbakemelding og omskriving kombinert med forventning om meistring. Det kan då tenkjast at ein del element som hadde vore interessante å snakka om i relasjon til elevane sine haldningar til skriving, ikkje har blitt dekkja i intervjusekvensen. Fordi eg allereie hadde ein idé om kva eg ynskja å undersøka, fekk dette konsekvensar for korleis eg utforma intervjuguiden, og soleis kva spørsmål som faktisk blei stilt. I tillegg påverka det kva utsegn og spørsmål i intervjusituasjonen eg valte å følgja opp og gå vidare med. Dette betyr vidare at element som kunne vore interessant for å seia noko om yrkesfagselevar sine haldningar til skriving, ikkje i tilstrekkeleg grad blei utforska i

intervjusituasjonen, nettopp fordi dei på dåverande tidspunkt ikkje var vurderte som relevante. Dette kan vidare ha konsekvensar for studien sin validitet. På trass av moglege utfordringar knytt til dette, meiner eg likevel at det innsamla datamaterialet er både rikt og omfattande, og at det er tilstrekkeleg med interessante moment å ta tak i for ei slik oppgåve som dette.

3.2 Kvalitativ metode

Holliday (King & Horrocks, 2010) påpeikar at det finnes to typar paradigme innanfor forskning, og skil der mellom den kvalitative og den kvantitative tilnærminga. Den kvantitative forskinga er oppteke av måling, og ynskjer å seia noko om den sosiale verda på ein nøyaktig måte. I denne tilnærminga er ein nok særleg oppteken av talfesting. Den kvalitative tilnærminga er gjerne breiare og meir holistisk (King & Horrocks, 2010).

Ettersom det empiriske grunnlaget for studien er relativt grundige, individuelle og semistrukturerte intervju, dreiar det seg om eit kvalitativt forskingsintervju, som igjen plasserer seg innanfor den kvalitative forskinga (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Willig, 2008). Kva som kjenneteiknar det kvalitative forskingsintervjuet vil eg komma tilbake til seinare i oppgåva, etter ein kort presentasjon av den kvalitative metoden.

Det finnes mange variantar av kvalitativ forskning, og som Preissle (Cohen et al., 2011) påpeikar er det, sjølv blant kvalitative forskarar, ei usemje om kva kvalitativ forskning eigentleg er (Cohen et al., 2011). Ein kan seia at ein forskar som nyttar ei kvalitativ tilnærming framfor alt har som føremål å *forstå* akkurat det fenomenet som blir undersøkt (Cohen et al., 2011; Willig, 2008).

Innanfor kvalitativ forskning jobbar ein vanlegvis ikkje med representative utval, og fordi utvalet ikkje er representativt kan heller ikkje funna utan vidare generaliserast til ein populasjon (Willig, 2008). Når ein snakkar om generalisering innanfor kvalitativ forskning, snakkar ein gjerne om ”overførbarhet” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Utvalet i mitt studie er for lite til at eg uproblematisk kan overføra funna til resten av populasjonen ”yrkesfagselevar”, det eg kan seia er at funna er *potensielt* overførbare.

Det er heller ikkje slik at ein studie må vera direkte overførbar for å ha ein verdi. Kvalitative studier kan fungera som verdifullt supplement til eksisterande forskning, og kan slik vera med på å mellom anna forklara og utdjupe føreliggjande kvantitativ data (Cohen et al., 2011). Som eg tidlegare har vore inne på eksisterer det per i dag lite forskning på yrkesfagselevar og skriving, studien kan difor ikkje nyttast til å kasta ljøs over tidlegare funn. Men heller ikkje dette tilseier at studien er utan verdi, nettopp fordi funna her kan vera eit springbrett for seinare kvantitativ, eller anna forskning.

3.3 Forskarrolla og før-forståing

Innanfor den kvalitative forskinga, er forskaren svært sentral, og må reknast som eit nøkkelinstrument (Cohen et al., 2011). Denne vektlegginga av forskaren, og forskarrolla er problematisk. Ein forskar tek med seg kvalitetar i form at teoriar, verdiar, haldningar og liknande, inn i ein intervjusituasjon. Dette vil igjen kunne farga forskinga, og kva funn som blir gjort. Likevel er det slik at ein innanfor den kvalitative forskinga ikkje nødvendigvis etterstrevar å eliminera denne påverknaden som forskaren har. Ein er snarare oppteken av å forstå korleis forskarrolla påverkar korleis studien blir gjennomført, og kva slutningar ein trekk ut i frå studien (Maxwell, 1996). Ein reknar likevel med at dersom forskaren ikkje er medviten om kva han eller ho tek med seg inn i forskinga si, i kraft å vera eit menneske med tankar, haldningar og verdiar, så kan dette vera ein trugsel mot studien sin validitet.

Då eg byrja denne studien, hadde eg med meg ein ryggsekk med eigne tankar, kunnskapar, erfaringar og liknande. Denne ryggsekken har vore med meg i alle ledd i studien, og kan ha påverka og farga dei funna eg har gjort, og korleis eg har tolka og forstått det som er blitt sagt. Eg vil karakterisera intervjusituasjonen som ”kritisk”, i den forstand at det er materialet eg samlar inn her som heile studien skal basera seg på. Difor ynskjer eg no å sjå nærare på noko av det eg tok med meg inn i intervjusituasjonen, som kan ha vore med på å farga studien i sin heilskap. Eg vil likevel audmjukt tilstå at eg ikkje kjenner alle mine laster, kunnskapar og oppfatningar godt nok til å kunne gi eit nøyaktig bilete av korleis mi eiga førforståing påverka studien.

Det som eg har vorte merksam på, særleg i ettertid når det innsamla materialet skulle handsamast, er at fagbakgrunnen min tidvis har vore eit hinder. Eg har eit teoretisk og fagleg rammeverk knytt til emna eg har intervjuar informantane mine om, det har ikkje dei. Ein

konsekvens dette har hatt er at me rett og slett ikkje har snakka same språk. Når elevar brukar sitt kvardagsspråk for å snakka om sin skrivesituasjon, overlappar ofte orda med omgrep i forskinga, innhaldet treng likevel ikkje alltid vera det same. Særleg når eg har arbeida med å analysa datamaterialet mitt, har dette vore utfordrane med tanke på korleis eg skal forstå det føreliggande materialet. Eg og elevane snakkar rett og slett forbi kvarandre, me er ikkje ”på same side”, og me snakkar definitivt ikkje alltid same språk.

Vidare gjekk eg inn i intervjusituasjonen med forventningar om kva eg kom til å finne. Eg gjekk ut i frå at desse elevane kom til å vera fagleg svake, og at dei opplevde at skriving var vanskeleg. Eg rekna vidare med at ein gjennom å prøva å gjera skrivinga *enklare* kunne bøta på utfordringar i skrivesituasjonen. I ettertid viser det seg at desse forventningane ikkje nødvendigvis held mål, og at det soleis har vore risikable forventningar å ha med seg. Likevel meiner eg at når forventningane mine har blitt utforda med dei funna eg har gjort, så har dei ikkje nødvendigvis representert ei stor utfordring frå studien i heilskap. Ei anna problematisk forventning, og del av mi førforståing, handlar om at eg gjekk ut i frå at elevane ikkje likte skriving. Dette blir langt på veg støtta av datamaterialet mitt, og dette kan sjølvstøtt vera problematisk.

Dette er noko av det eg tok med meg inn i studien. Her vil eg understreka at eg på førehand var klar over at forskarrolla representerer ei utfordring innanfor den kvalitative forskinga, og at dette er noko eg har vore medviten om gjennom heile prosessen. Sjølv om eg ikkje har klart å fjerna alt som er meg ut av studien, har eg likevel til ei kvar tid etterstreva å vera så objektiv og ufarga som mogleg.

3.4 Det kvalitative forskingsintervjuet

Når det empiriske grunnlaget for denne oppgåva er fleire kvalitative forskingsintervju, er det naturleg å sjå nærare på kva som kjenneteiknar denne forma for samtale. Vidare vil eg ta for meg korleis eg har arbeida med dei intervjuar som er grunnlaget for denne oppgåva.

Eit forskingsintervju er mykje meir enn ein kvardagsleg samtale mellom ein eller fleire personar. Som det blir påpeika i Kvale og Brinkmann (2009), er forskingsintervju profesjonelle samtalar som bygger på prinsippa for dagleglivets samtalar. Kunnskap er her noko som blir skapt i møtet mellom den som intervjuar og den som blir intervjuet (Kvale &

Brinkmann, 2009). Eit forskingsintervju har vidare ein spesifikk intensjon, det er planlagt på førehand, og er ikkje noko som tilfeldigvis berre skjer. I tillegg tek eit intervju gjerne utgangspunkt i eit sett med spørsmål, som blir stilt av den som intervjuar til ein eller fleire informantar. Desse spørsmåla kan vera meir eller mindre faste, dette vil avhenga av kor strukturert intervjuet er. I tillegg er det forventa at informantane svarer på det dei blir spurt om, og at dei har ein viss kjennskap til det aktuelle temaet (Cohen et al., 2011).

Ein seier gjerne at maktrelasjonen i eit intervju er asymmetrisk, og at det ikkje er snakk om ein open og fri dialog mellom likestilte partar (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette heng saman med at det er den som intervjuar som stiller spørsmål, og soleis styrer samtalen, og det er forventa at den eller dei som blir intervjuet svarer på spørsmåla dei blir stilt (Cohen et al., 2011).

Intervjua som blei gjort i samband med min studie var individuelle og semistrukturerte, og i tråd med Kvale & Brinkmann (2009) kan ein karakterisera det som eit semistrukturert livsverdsintervju. At intervjua var semistrukturerte betyr at eg tok utgangspunkt i ein intervjuguide med spørsmål som eg hadde laga på førehand, men at eg var open for å snakka om andre aktuelle moment og emne som eventuelt blei løfta fram i sjølve intervjusituasjonen. Ei slik tilnærming er fleksibel, samstundes som ein sikrar seg at ein har vore innom dei viktigaste emna og spørsmåla. Intervjusekvensane varierer i lengde, der det kortaste er på 13 minutt, og det lengste er på 30 minutt. Totalt har eg ljodopptak frå rett over tre timar med intervju.

Maktforholdet mellom meg og informantane mine var sjølvsagt asymmetrisk, i kraft av at det var ein intervjusituasjon. Denne asymmetriske relasjonen kan i tillegg ha vorte noko forsterka av at eg er eldre enn elevane eg intervjuar, samt at det kan tenkjast at dei opplevde at eg var der som ein lærar. Det var sjølvsagt viktig for meg å ikkje nytta denne ubalansen til å utøva nokon form for makt over elevane. Dette gjaldt kanskje særleg når elevane svara unnvikande på spørsmåla dei fekk, uavhengig av kva grunnen til dette måtte vera. Eit viktig prinsipp knytt til denne metoden er at intervjuet skal vera ein positiv oppleving for den som blir intervjuet, og eg ynskja difor ikkje å pressa eleven til å snakka om noko vedkommande tilsynelatande ikkje ynskja å snakka om.

3.4.1 Intervjuguide – å stilla dei gode spørsmåla

I Kvale og Brinkmann (2009, s. 143) definerer ein intervjuguide som ”et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt”. Kvale og Brinkmann (2009) presiserer vidare at denne kan vera veldig detaljert, både med tanke på spørsmålsformulering og rekkefølge på spørsmåla. I eit semistrukturert intervju, er det derimot vanleg med ei mindre detaljert og friare tilnærming og vektlegging av intervjuguiden. Som forskar og intervjuar står ein her fritt til å føre ein meir dynamisk samtale, der ein følgjer opp aktuelle tema, og sidespor, undervegs.

Då eg skulle laga min intervjuguide (vedlegg 1), tok eg utgangspunkt i dei forskningsspørsmåla som den gong var aktuelle. Eg har to ulike intervjuguidar, ein til bruk før intervensjonen, og ein eg brukte på den siste intervjusekvensen, då intervensjonen var avslutta. Den andre intervjuguiden tek utgangspunkt i den fyrste, men med nokre mindre justeringar og endringar.

Intervjuguiden var konstruert slik, at eg fyrst starta med å spør etter elevane sine tankar om skriving. Dette er eit relativt opent og lite trugande spørsmål, og soleis eit greitt utgangspunkt for ein samtale. Spørsmålet er i tillegg relevant for studien, og ein kan difor seia at det er eit både tematisk og dynamisk passande opningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden er vidare bygd opp slik at eg meir eller mindre systematisk arbeider meg gjennom tema for tema. Prinsippa her har då vore å ta dei minst ladde spørsmåla tidleg i intervjuet, for så å gjera ei gradvis opptapping. Dette for å gi elevane mest mogleg tid på å bli trygge og komfortable i intervjusituasjonen.

Intervjuspørsmåla tek som sagt utgangspunkt i forskningsspørsmåla. Eg har teke med meg nokre prinsipp frå kvantitativ forsking og spørjeskjema, og var difor oppteke av at spørsmåla i utgangspunktet ikkje skulle vera leiande, dobbelt nektande, og generelt så enkle som mogleg (Cozby, 2005). Når det gjeld leiande spørsmål, ynskja eg å prøva unngå dette så godt som råd, på trass av at Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer godt for deira funksjon for å sjå om informanten er konsistent i responsen sin. Min strategi har i staden vore å forsøka å triangulera spørsmåla for å sikra ulike innfallsvinklar. Likevel er det no slik at intervjuet var av ein semistrukturert karakter, noko som òg inneber at fleire av spørsmåla, og deira formulering blei til i sjølv intervjusituasjonen. Dette medfører igjen at eg fleire gonger stilte

spørsmål som må karakteriserast som leiande, og eg vil difor ikkje seia at datamaterialet mitt er kjemisk fritt for leiande spørsmål.

Å finna gode spørsmål og formuleringar til eit intervju er krevjande, kanskje særleg når ein ikkje kjenner informantane, og soleis ikkje veit korleis dei vil forstå spørsmåla. Eg opplevde òg at ein del spørsmål som for meg var ganske enkle, og heller kvardagsleg formulert, var vanskelege for elevane. Dette var særleg typisk for spørsmåla som tok for seg elevane sine årsaksforklaringar, der tendensen var at elevane ofte var litt for konkrete i tankegang og svar, samanlikna med kva eg var ute etter. Likevel opplevde eg på det jamne at elevane forsto spørsmåla mine, og at dei stort sett svara på det dei blei spurt om.

3.4.2 Utval

Det var i utgangspunktet ynskjeleg å relatera studien til fråfallsproblematikken, og ettersom gitar på yrkesfag er den mest utsette gruppa i den samanhengen, var det ynskjeleg å gjera undersøkinga i ein typisk gutedominert yrkesfagklasse. Dette førte til at undersøkinga blei gjort i ein elektrokasse. For å halda fokuset på gitar i yrkesfaga, var det sjølvstøtt og viktig at informantane faktisk var gitarar.

Utvalet av informantar er gjort i samråd med elevane sin faglærer i norsk. Fordi intensjonen med studien var å undersøka korleis tilbakemelding og omskriving verkar inn på elevane si forventning om meistring, og studien i utgangspunktet var designa som ein intervensjonsstudie, var det viktig at elevane som blei med i undersøkinga hadde avgrensa eller ingen erfaring med denne arbeidsmåten frå før

Med dette utgangspunktet fekk eg tak i dei seks aktuelle informantane Adrian, Benjamin, Christer, Daniel, Endre og Samir. Desse elevane har ulike skriveferdigheiter. Adrian, Benjamin og Christer kan karakteriserast som svake skrivarar, og vil heretter bli omtala som svake, medan Christer og Daniel kan karakteriserast som middels gode skrivarar, og desse vil eg heretter omtala som middels gode. Samir er den einaste sterke skrivaren i gruppa, men han er, som sagt, teke ut av studien grunna dårleg kvalitet på intervjuet. Utgangspunktet for denne klassifikasjonen av elevane som svake, middels gode og sterke skrivarar er karakteren og kvaliteten på tekstane elevane har skrive i denne perioden.

Fordi utvalet ikkje er tilfeldig plukka frå populasjonen, dreier det seg om eit ikkje-sannsynsutval [non-probability sampling]. Denne typen utval blir brukt når ein ynskjer å undersøka ei gitt gruppe, og utvalet er difor ikkje representativt for heile populasjonen (Cohen et al., 2011). Her ynskja eg å fokusera på gutar som ikkje hadde arbeida med omskriving og tilbakemelding før, og tidlegare erfaring med arbeidsforma var avgjerande for om eg ville ha dei med i utvalet mitt eller ikkje. Det dreier seg difor her om eit føremålsteneleg utval [purposive samples] (Cohen et al., 2011).

3.4.3 Intervjusituasjonen

Intervjua var som sagt individuelle, og alle informantane blei intervjua to gonger. Intervjua blei teke opp med digitalt ljodutstyr. Intervjuguidane eg hadde laga i førekant var utgangspunktet for samtalanene, og blei i stor grad følgt i alle intervju. Eg stilte i tillegg oppfølgingsspørsmål der eg opplevde det som naudsynt, og dersom elevane på ein eller anna måte ga uttrykk for at spørsmåla var vanskelege å forstå, prøvde eg å formulera spørsmåla på ein anna måte.

Ettersom eg i utgangspunktet ynskja å sjå etter elevane si forventning om meistring, ville eg spør elevane ut om tema som dei kunne oppleva som sensitive og vanskelege å snakka om framføre dei andre informantane. Spørsmåla som var aktuelle gjekk blant anna på tema som karakterar, oppleving av meistring, oppleving av kompetanse og kontroll og liknande. For at elevane skulle føla at dei kunne prata friast mogleg, ynskja eg difor å intervjua dei individuelt, og ikkje i grupper. I tillegg var eg på jakt etter informasjon om korleis den einskilde eleven såg på seg sjølv som skrivar, og vurderte difor gruppeintervju mindre hensiktsmessig.

Eg var på førehand budd på at det kunne bli vanskeleg å få elevane i prat, noko som kanskje er ein særleg utfordring i individuelle intervjusekvensar. I eit gruppeintervju vil elevane derimot kanskje i større grad hjelpa kvarandre i tankeprosessen (Brandth, 1996). På det jamne opplevde eg likevel ikkje at det var noko problem å få elevane til å prata. Nokre var rett nok lettare å få i snakk enn andre, men alle elevane bidrog med nyttig, relevant og godt materiale. I dei situasjonane der elevane var sparsommelege med responsen, kan det like gjerne ha vore min feil at intervjua blei knappe. Dette gjeld til dømes for det fyrste intervjuet med Christer, som er det kortaste intervjuet i materialet. Der såg eg i etterkant at eg nok kunne ha vore

flinkare til å føra samtalen på ein slik måte at Christer fekk prata meir. Særleg kunne eg nok her ha vore betre på å stilla oppfølgingsspørsmål når han svara knapt.

Eit anna intervju som eg særleg vil trekka fram, er andre intervjusekvens med Daniel, der me ser at han er gjennomgåande avmålt i responsen sin. Dette heng truleg saman med at intervjuet kom på eit dårleg tidspunkt, då elevane arbeida med ein presentasjon dei skulle ha seinare same time. Dette var òg noko Daniel til ein viss grad gav uttrykk for, men sa seg likevel villig til å vera med på intervjuet. I frå denne intervjusekvensen ser me ein gjennomgåande tendens som er at når Daniel blir spurt om noko som er litt krevjande, eller som krev meir utfyllande svar, svarar han ”veit ikkje”. Dette kan tolkast som ein strategi frå hans side for å sleppe unna intervjuet så fort som råd. Denne situasjonen gjorde at eg i etterkant måtte vurdere i kva grad denne intervjusekvensen med Daniel eigentleg har nokon nytteverdi for studien. Etter at intervjuet var transkribert og eg var kommen godt i gang med analysearbeidet, såg eg at òg denne intervjusekvensen rommar fleire interessante og relevante moment, på trass av tidvis avmålt respons. Eg har difor valt å behalda intervjuet i datamaterialet mitt.

3.4.4 Ljodopptak og transkripsjon

Alle intervjusekvensane blei som sagt teke opp med digitalt ljodutstyr. Kvaliteten på ljoden var i all hovudsak svært god, og eg hadde få utfordringar med transkripsjonen av materialet i etterkant. Dei gangane det er vanskeleg å høyra kva som blir sagt, gjeld det stort sett eit enkelt ord, eller ein svært kort passasje. Dette vurderer eg som så minimalt, at det ikkje har nokon konsekvens for studien i heilskap.

Intervjua er transkribert i heilskap. I det transkriberte råmaterialet har eg valt å gjengi det som blir sagt på elevane si eiga dialekt. Sitat som er brukt i oppgåva er derimot referert etter normert rettskriving, men eg har etterstreva å liggje så tett opp til eleven sitt eige språk som det har latt seg gjera innanfor desse rammene. I sitata som seinare er brukt i oppgåva markerer [...] at delar av responsen er utelatt. Tekst i parentes betyr at eg har lagt til, eller skrive om deler av responsen, for å gjera den meir lesarvennleg. Innhaldet er i slike tilfelle ikkje endra. I det transkriberte råmaterialet har eg valt å inkludera tilbakemeldingssignal i klammer. For å gjera sitata mest mogleg lesarvennleg, har eg valt å ta desse ut i oppgåva.

3.5 Strategi for analyse av data

Som nemnd tidlegare er det datamaterialet som har gitt fokus for oppgåva. Dette betyr at eg har gått inn i det føreliggande datamaterialet for å sjå etter tendensar i informantane sin respons. For å få til dette laga eg eit kryss-skjema i eit excel-ark. Der lista eg fyrst opp alle hovudspørsmåla nedover i ei kolonne. Vidare fekk kvar intervjusekvens si eiga kolonne, det vil seia to kolonnar per informant, der eg gjenga hovudtrekka i svara deira. Dette gjorde det enklare å få ein oversikt over heile materialet, som i utgangspunktet må kunne karakteriserast som omfattande. Denne oversikta, eller skjema, nytta eg vidare for å sjå etter interessante tendensar i responsen. Dette materialet la grunnlaget for forskningsspørsmåla mine.

Etter at eg hadde funnet ut kva tema eg ynskja å fokusera på i oppgåva, nytta eg same strategi for å nærma meg dette materialet. Der eg sjølvsagt gjekk grundigare til verks, og arbeida med å få fram aktuelle underkategoriar av dei tendensane eg såg i den fyrste runden med systematisering av materialet.

Fordelen med å bruka ein slik metode for å analysera omfattande datamaterialet er at det er oversiktleg, og gjer at ein relativt raskt ser kva det er som er interessant å gå vidare med. At framstillinga er svært oversiktleg, gjer at den er eit godt utgangspunkt for samanlikning.

Ein utfordring er sjølvsagt at komprimering av datamaterialet er ein føresetnad. Ei slik forkorting og fortetting av materialet inneber alltid ein risiko for at noko vesentleg blir utelatt, eller forsvinn. Dette må kunne seiast å vera særleg risikabelt i den fyrste runden, då interessante moment som blir utelatt frå denne, risikerer å bli utelatt frå resten av prosessen. For å minimera denne risikoen laga eg svært omfattande skjema, særleg fyrste gong, og gjekk heile vegen tilbake til det transkriberte råmaterialet. Då eg skulle laga nye grupperingar etter at eg hadde bestemt meg for kva tema eg skulle fokusera på, tok eg utgangspunkt i transkripsjonen, og ikkje det fyrste skjemaet. Slik hadde eg høve til å fanga opp moment eg kunne ha oversett i fyrste omgang.

3.6 Validitet

Som Pervin (Kvale & Brinkmann, 2009) poengterer, vil ei brei tilnærming til spørsmålet om validitet innanfor den kvalitativ forskinga vera å heile vegen diskutera om dei observasjonane me gjer eigentleg speglar dei fenomena og variablane me undersøker (Kvale & Brinkmann,

2009). Kvale og Brinkmann påpeikar vidare at i kvalitativ forskning er ikkje validering noko ein fyrst er oppteken av i sluttproduktet, men noko som må vera ein integrert del av heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Spørsmålet om validitet handlar, som Maxwell (1996, s. 4-5) seier, om å heile vegen stilla seg spørsmålet ”how might I be wrong?”. Dette inneber at ein må tilnærma seg sitt eige materiale med eit kritisk blikk, og heile vegen vera ute etter å finna alternative forklaringar på dei slutningane ei trekk. Dette konstante kritiske blikket er særleg viktig i kvalitativ forskning, der ein ikkje har dei same føresetnadane som kvantitativ forskning når det gjeld å eliminera trugsmål mot validiteten i forskingsdesignet. Diverre finnes det ikkje ei oppskrift som kan sikra studien sin validitet, men det er nokre prosedyrar og metodar ein kan nytta for å minimera risikoen (Maxwell, 1996).

For å prøva å eliminera trugsmål mot validiteten i studien min, har eg gjort fleire ting. For det fyrste la eg mykje arbeid ned i spørsmålsformuleringar og det å laga ein best mogleg intervjuguide, nettopp fordi denne legg føringar for resten av studien min. I dette leddet av prosessen snakka eg òg ein del med medstudentar, og fekk innspel i frå dei på kva som kunne vera gode spørsmål, og kva eg burde endra på. Her var eg blant anna oppteke av å triangulera spørsmåla, og at spørsmåla ikkje skulle vera leiande. Vidare har eg heile vegen vore medviten om førforståinga mi, og at eg og informantane ikkje alltid nødvendigvis snakkar om dei same tinga, sjølv om me nyttar dei same orda. Det viktigaste eg har gjort for studien sin validitet er nok likevel å kontinuerleg stilla meg sjølv spørsmålet ”har eg eigentleg dekning for dette?”.

3.6.1 Pilotering

Eit anna viktig grep for å sikra studien sin validitet, er å pilotera intervjuguiden (Cohen et al., 2011). Nokre dagar før eg skulle intervju informantane mine for fyrste gong, fekk eg lov til å pilotera intervjuguiden min på Martin. Martin går òg vg1 elektro, og hadde frå før ingen erfaring med å arbeida med tilbakemelding og omskriving. Han kunne soleis ha vore ein god informant til studien, men ynskja ikkje å delta.

Å få pilotert intervjuguiden min på Martin var nyttig, og hjalp meg med å luka ut, og vera klar over moglege utfordringar knytt til intervjuguiden og intervjusituasjonen i seg sjølv.

Særleg blei eg merksam på at det å få tilgang til elevane sine årsaksforklaringar, kunne verta vanskeleg. Dette resulterte i nokre justeringar på dei aktuelle spørsmåla.

Martin var på mange måtar eit ideelt intervjuobjekt, og kom med fleire relevante poeng og refleksjonar, og prata lett og mykje. Jamt over hadde han heller ikkje problem med å forstå spørsmåla mine. Det var lite behov for å pressa han for informasjon. Dette viste seg likevel å ikkje vera heilt uproblematisk. Då eg intervjuar informantane mine i etterkant viste det seg at dei tidvis var mykje vanskelegare å få informasjonen ut av, og dei prata generelt mindre. I tillegg hadde dei problem med å forstå nokre spørsmål som i piloteringa med Martin hadde gått heilt greitt.

Før den andre intervjusekvensen valte eg å ikkje pilotera intervjuguiden, då eg syntes at eg hadde god nok kjennskap til elevane og korleis dei fungerer i ein intervjusituasjon, med bakgrunn i dei seks intervjuar eg allereie hadde gjennomført med dei same elevane. I ettertid ser eg nok at eg truleg hadde gjort lurt i å pilotera denne intervjuguiden òg, då nokre av dei nye spørsmåla viste seg å vera krevjande for elevane. Eg trur likevel ikkje kvaliteten på intervjuet blei vesentleg svekka av dette. Alt i alt ser eg absolutt verdien av å pilotera før intervjuar skal gjennomførast, for å styrka studien sin validitet.

3.7 Anonymisering og samtykkeerklæring

Prosjektet blei meldt inn til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) i august 2013, og studien blei då vurdert som ”ikkje-meldepliktig” (vedlegg 2).

Alle elevane eg intervjuar fekk utdelt samtykkeerklæring (vedlegg 3) der dei blei informert om intensjonen med studien, praktiske opplysningar og informasjon om at deltaking er frivillig og at dei har høve til å trekka seg i frå studien. For å sikra meg at elevane var klar over innhaldet i skrivet hadde eg ein kort gjennomgang av det munnleg for alle før eg gjorde fyrste intervju med dei.

Elevane som har delteke i studien blei anonymisert med pseudonym allereie ved transkripsjonen av materialet. I tillegg er både lærar og skule anonymisert med pseudonym når desse er omtala i oppgåva.

4 Intervensjon – ein verdifull omveg

Som eg allereie påpeika i innleiinga, blei ikkje denne oppgåva heilt som planlagt. Det byrja som ein intervensjonsstudie, der eg skulle undersøka korleis prosessorientert skrivearbeid påverka elevane si forventning om meistring. Etter at intervjuet var transkribert, og datamaterialet langt på veg var analysert, såg eg at datamaterialet på generelt grunnlag kunne karakteriserast som både rikt og interessant. Det var i likevel ikkje dekning i det føreliggande materialet til å svara på den opphavlege problemstillinga og tilhøyrande forskingsspørsmål. For å yta materialet rettferd, valte eg difor å endra fokuset på oppgåva. Fokusbyttet førte til at sjølvintervensjonsaspektet ved studien ikkje lengre er like sentralt i oppgåva.

Studien er i praksis gjennomført som eit intervensjonsstudie til og med fyrste runde med analyse og komprimering av data. Det var fyrst her eg blei sikker på at eg ikkje har dekning for å svara på den opphavlege problemstillinga. Med dette utgangspunktet kan ein sjølvstgått påstå at intervensjonen har vore ein omveg til funna mine, og slik kosta meg mykje verdifull tid. Slik vel ikkje eg å sjå på det. Eg meiner at eg med eit slikt utgangspunkt har gjort verdifulle funn som eg elles ville ha gått glipp av. Difor ynskjer eg her å gjera ein grundig gjennomgang av det opphavlege utgangspunktet for studien, med eit særleg fokus på sjølvintervensjonen. Slik gjer eg det mogleg å sjå funna mine i den større konteksten dei inngår i.

Eg vil no sjå på kva intensjonen med studien var, sentrale teoriar og perspektiv, vesentlege avgrensingar, og forskingsdesign. Til slutt vil eg ta føre meg det eg meiner er hovudårsakene til at eg måtte sjå vekk i frå intervensjonsaspektet ved studien.

4.1 Intensjon

Den opphavlege intensjonen var å sjå korleis arbeid med prosessorientert skiving påverka elevane si forventning om meistring. Hypotesen var at det å arbeida prosessorientert gir elevane betre kontroll over eigne (skrive)prestasjonar. Ei slik oppleving av kontroll bør vidare virka positivt inn på elevane si forventning om meistring. Ettersom prosessorientert skiving er eit romsleg omgrep som kan innehalda svært mange aspekt, valte eg her å avgrensa det til å gjelda tilbakemelding og omskriving av utkast, dette kjem eg meir inn på seinare.

I Kunnskapsløftet omtalar ein skriving som ei av fem grunnleggande ferdigheiter. Ei viktig presisering her er då at det ikkje er snakk om ”grunnleggande” i forstand av simple eller elementære ferdigheiter (Hertzberg, 2012). Det er snarare snakk om grunnleggande i den forstand at desse ferdigheitene er ein føresetnad for både læring og utvikling i faga (Kunnskapsdepartementet, 2011). Å vera ein god skrivar, vil altså ha ein gevinst langt utover norskfaget.

Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeikar at forventning om meistring spelar ei viktig rolle når ein skal motivera elevar til skularbeid. Vidare peikar dei på at autentiske meistringserfaringar er ei viktig kjelde til forventning om meistring. Dette betyr at dersom ein ynskjer å motivera elevane for skularbeid, er det essensielt at elevane trur at dei kjem til å få det til. Og for å få elevane til å tru at dei kjem til å få det til, spelar tidlegare erfaringar ei sentral rolle. Dersom ein legg denne forståinga til grunn, er det sannsynleg at elevar som tidlegare har opplevd å meistra ei skriveoppgåve vil tru at det er noko dei kan gjera igjen òg i framtida. Dette kan igjen gjera dei meir motiverte for skrivearbeid. Ettersom skriving er ei grunnleggande ferdigheit, og difor er viktig i alle fag kan ein slik tenkja seg at eleven sin generelle motivasjon for skularbeid vil vera styrka – då eleven vil oppleve meistring i fleire fag.

Det er vanleg å seia at me i dag lever i eit kunnskapssamfunn. I eit slikt samfunn vil fråfall frå den vidaregåande opplæringa fungera som ein risikofaktor, der konsekvensen på sikt gjerne er marginalisering (Frønes, 2011). Me ser vidare at fråfall har ei kostnadsside på både individ- og samfunnsnivå (Regjeringen, 2010). Dersom ein legg til grunn at god skriveopplæring aukar elevane si forventning om meistring av skriveoppgåver, og at skriving igjen er ei grunnleggande ferdigheit som har overføringsverdi til alle skulefag, kan ein tenkja seg at ein her har eit nyttig verkty i kampen mot fråfallet. Det skal her understrekast at eg ikkje trur god skriveopplæring åleine kan stoppa fråfallet, men at det saman med andre tiltak kan vera eit nyttig bidrag for å auka skulemotivasjonen.

4.2 Teori og perspektiv

I innleiinga til boka *Motivasjon og mestring* skriv Wormnes og Manger (2005, s. 11) at deira utgangspunkt ”er at menneskets motivasjon og mestring påvirkes av hvordan vi tenker og føler omkring de oppgaver vi skal utføre”. Dette skulle òg vera utgangspunktet for denne

studien. Altså, måten elevane tenkjer og føler kring skriveoppgåvene sine, vil igjen virka inn på både motivasjonen deira og opplevinga av meistring. Dette utgangspunktet vil då plassera oppgåva innanfor ein kognitiv tradisjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I tillegg sto den prosessorienterte skrivepedagogikken sentralt i studien. Denne tilnærminga til skriveopplæring er basert på eit konstruktivistisk syn på kunnskap og læring, og i tillegg til dette kjem skrivninga sitt kognitive og sosiokulturelle aspekt (Dysthe, 1993; Fasting & Thygesen, 2007).

Når det gjeld det teoretiske bakteppet for oppgåva, var fleire omgrep og teoriar i frå motivasjonspsykologien sentrale. Naturlegvis var Bandura sin teori om forventning om meistring svært viktig, ettersom denne òg inkludert i den opphavlege problemstillinga. I tillegg var det interessant å sjå på kva forklaringar elevane nytta om sine eigne suksessar og nederlag, altså det ein i motivasjonspsykologien kallar attribusjonsteori (Reeve, 2009; Woolfolk, 2004; Wormnes & Manger, 2005). Til slutt var eg interessert i å kartlegga elevane si oppgåveorientering. Her er det vanleg å skilja mellom meistrings- og prestasjonsorientering. Ei meistringsorientering er særleg kjenneteikna av at elevane fyrst og fremst er opptekne av læring og meistring av oppgåva eller oppgåvene dei held på med. Ei prestasjonsorientering er på si side fyrst og fremst knytt til prestasjonar, og det er relativt vanleg å samanlikna seg sjølv og eigne prestasjonar opp mot andre og andre sine prestasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Woolfolk, 2004). Prestasjonsorientering må her ikkje forvekslast med Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon.

4.3 Avgrensingar

Som tidlegare nemnd var intensjonen at den prosessorienterte skrivepedagogikken skulle stå sentralt i oppgåva. Dette er ein tilnærming til skrivning som fyrst og fremst vektlegg sjølv *prosessen* i skrivearbeidet. Her snakkar ein gjerne om dei ulike fasane i skrivearbeidet, som førskriving, arbeid med utkast, responsarbeid og omskriving (Hertzberg & Dysthe, 2012). Sjølv om det kunne vore interessant å undersøkt fleire av desse aspekta, er ei masteroppgåve av eit såpass avgrensa omfang, at det var naudsynt å gjera prioriteringar med omsyn til kva eg kunne undersøka.

Eg valte å fokusera på dei delane av den prosessorienterte tilnærminga til skrivning som går på bruk av tilbakemelding i omskriving av utkast, heretter vist til som ”tilbakemelding og

omskriving”. Eg valte å gjera akkurat denne prioriteringa, fordi eg trur det kunne vera særleg interessant å sjå saman med kontroll-dimensjonen i attribusjonsteorien (Woolfolk, 2004). Tanken her var at tilbakemelding i frå lærar gjorde det enklare for elevane å arbeida vidare med teksten sin, og auka soleis elevane si kjensle av kontroll over skriveprestasjonane sine.

4.4 Forskingsdesign

Studien kan karakteriserast som ein empirisk casestudie med ein intervensjon, der det kvalitative forskingsintervjuet står sentralt. Meir presist er det nok likevel å seia at det dreier seg om eit kvasieksperiment, av typen Cozby (2005) kallar ”one-group pretest-posttest design”. Denne typen forskingsdesign er bygd opp slik at ein føreteik ei førmåling av deltakarane i studien før intervensjonen, og når intervensjonen er gjennomført måler ein dei same deltakarane på ny (Cozby, 2005). Dette forskingsdesignet liknar på eksperimentet, men er mindre metodisk nøyaktig og kontrollerer blant anna ikkje for påverknaden til utanforliggande variablar. Dette medfører at ein ikkje utan vidare kan trekka slutningar om kausalitet (Cozby, 2005). For å gjera det enkelt vel eg likevel å halda fram med å omtala studien som ein intervensjonsstudie.

Eg vil no vidare gjera greie for sentrale metodiske moment knytt til studien, mellom anna dei opphavlege forskingsspørsmåla, studien sin oppbygning, og utfordringar knytt til kausalitet.

4.4.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Ettersom studien hadde eit anna fokus i startfasen, opererte eg sjølvstendig òg med ei anna hovudproblemstilling og andre forskingsspørsmål enn dei som no er gjeldande. Den overordna problemstillinga eg arbeida ut i frå var ”korleis påverkar arbeid med tilbakemelding og omskriving elevane si forventning om meistring?”. For å kunne undersøka dette nærare valte eg følgjande forskingsspørsmål med dei prioriteringar og avgrensar dei gir:

- Kva skal til for at elevane gjer endringar i utkasta sine?
- Korleis påverkar arbeid med tilbakemelding og omskriving elevane si opplevde meistring?
- Kva rolle opplever elevane at skriving spelar utanfor norskfaget?

Desse forskningsspørsmåla ligg til grunn for utforminga av intervjuguiden min, og har slik lagt premissene for føreliggande oppgåve i sin heilskap.

4.4.2 Oppbygning

Fordi problemstillinga ynskja å seia noko om effekt, nemlig korleis det å arbeida med omskriving og tilbakemelding igjen påverkar elevane si forventning om meistring, måtte eg fyrst gjera ei førmåling. Ei førmåling vil her seia at eg måtte skaffa meg ei oversikt over kva tankar elevane hadde om skriving, og meistring av skriveoppgåver før intervensjonen. Dette ga meg eit samanlikningsgrunnlag som eg kunne samanlikna ettermålinga mi opp mot, og slik få eit bilete av kva eventuelle effektar intervensjonen hadde hatt.

Den fyrste intervjusekvensen, altså førmålinga, hadde fleire føremål. Særleg ynskja eg å kartlegga korleis elevane i utgangspunktet var vane med å arbeida med skriveoppgåver. Det var her spesielt viktig for å fanga opp om elevane frå før av hadde erfaringar med å arbeida med tilbakemelding og omskriving. Det ville i så fall hatt konsekvensar for studien sin validitet, særleg som eit effektstudie, då intervensjonen ikkje i realiteten ville representert noko nytt. Vidare var det viktig å kartlegga elevane sine subjektive opplevingar av det å driva med skriving, og då særleg om dei opplevde å lukkast med skrivearbeid, og om dei rekna med å få til dei neste skriveoppgåvene dei skulle arbeida med.

Etter at eg var ferdig å intervjuar informantane mine, skulle me gjennomføra ein intervensjon i heile klassen. Her skulle alle elevane arbeida med skriving på den måten at dei skreiv utkast som dei fekk tilbakemelding på, og som dei då skulle endra før utkasta blei levert på ny og fekk karakter. Eg vil gå meir i detalj på korleis intervensjonen var bygd opp seinare i oppgåva.

Når elevane hadde arbeida med tilbakemelding og omskriving av to ulike tekstar, og soleis fått to karakterar, hadde eg ein ny intervjusekvens med dei same elevane. Dette blei då ei ettermåling. I denne runden snakka me blant anna om korleis elevane hadde arbeida med tekstane sine, og kva tankar dei hadde om arbeidsmåten med tilbakemelding og omskriving. I tillegg snakka me om kor fornøgde dei var med tekstane dei hadde skrive, og kva forventingar dei hadde om prestasjonar i framtidige skrivesituasjonar.

Eg brukte sjølvstelt ulike intervjuguidar for dei ulike situasjonane, nettopp fordi situasjonane var ulike. Likevel måtte eg sikra meg eit samanlikningsgrunnlag, difor var alle dei viktigaste temaa frå førre intervjugesekvens vidareført i den andre intervjugesekvensen, sjølv om ordljoen i spørsmålsformuleringa gjerne kunne vera noko annleis.

4.4.3 Val av intervju som metode

Den effekten eg ynskja å undersøka er fyrst og fremst knytt til ”forventning om meistring”. Dette er noko som er i elevane sjølv og som, slik eg ser det, vil vera vanskelege å måla med å levera ut standardiserte spørjeskjema. Min vurdering var at dette ville vera best tilgjengeleg for meg som forskar dersom eg nytta meg av individuelle og semistrukturerte kvalitative intervju, der eg får høve til å tilpassa meg informantene og informantene sine svar fortløpande i intervjusituasjonen.

4.4.4 Intervensjon

Til no har eg gjort greie for korleis studien i sin heilskap har vore konstruert, utan å grundig sjå på kva innhaldet i sjølve intervensjonen har vore. Dette skal me no sjå nærare på.

Som sagt ynskja eg i denne undersøkinga fyrst og fremst å fokusera på den sida av prosessorientert skrivearbeid som ser på tilbakemelding og omskriving. Med tilbakemelding meiner eg her då lærarkommentarar, og omskriving er den tilverkinga av teksten elevane gjer etter at dei har fått tilbakemelding i frå læraren.

For at eg skulle kunne seia at det dreia seg om ein reell intervensjon, var det viktig at dei informantane eg brukte i studien ikkje frå før av hadde kjennskap til denne arbeidsforma. Å arbeida med tilbakemelding og omskriving måtte altså representera noko nytt. Dette la vidare føringar for utvalet av informantar til studien. Eg fekk hjelp av elevane sin faglærar, Anne, til å plukka ut seks elevar som frå før av ikkje hadde nemneverdig erfaring med å arbeida med tilbakemelding og omskriving av utkast. Samansetting av utval er nærare behandla under ”utval” i metodekapittelet.

Det var avgrensa tid til intervensjonen, men eg ynskja at elevane skulle arbeida med minst to ulike tekstar. Dette er òg gjort. Elevane arbeida med desse skriveoppgåvene i ein periode på litt over to månadar, og i denne perioden nytta elevane alle norsktimane til skrivearbeid.

Desse elevane har to norsktimar i veka. I tillegg var det òg lagt opp til at elevane kunne skriva heima. Den fyrste teksten elevane skreiv var eit portrettintervju av ein anna elev i klassen, medan den andre teksten var ein tekst der dei skulle fordjupa seg i eit yrke. Begge tekstane elevane har arbeida med er altså saktekstar, og ikkje fiksjon.

Før eg byrja undersøkinga hadde eg eit møte med Anne, der me gjekk gjennom korleis denne studien skulle gjerast i praksis. Anne fortalte då at elevane allereie hadde skrive ein tekst, altså portrettintervjuet. Me hadde då to val, enten kunne elevane skriva to heilt nye tekstar i tillegg til portrettintervjuet, eller me kunne bruka intervjuet elevane alt hadde levert som eit fyrste utkast. For å ta omsyn til elevane sin arbeidsbyrde, valte me å innlemma portrettintervjuet i studien. Det bør her presiserast at dette er langt i frå ideelt. Når elevane ikkje var klar over at tekstane skulle vera utkast då dei skreiv dei, kan det tenkjast at dei opplevde at dei leverte frå seg ferdige arbeid, og at dei slik sett såg seg ferdige med teksten. Eit slit utgangspunkt kan tenkjast å vera uheldig for viljen til vidare omskriving av utkast. Dette var likevel det me vurderte som den beste løysinga.

Eg og Anne blei vidare samd om å eg skulle vera med å sjå på tekstane mine informantar leverte inn, samt komma med innspel på tilbakemeldingar til elevane. Eg har altså vore deltakande i tilbakemeldingsarbeidet. Det var likevel Anne som ga dei endelege tilbakemeldingane til elevane.

Elevane leverte portrettintervjuet to gonger, og fekk karakter etter andre gong. Etter dette gjekk elevane i gang med eit nytt skrivearbeid, der dei skulle fordjupa seg i eit yrke. Her valte Anne å la elevane arbeida med eit ressurshefte før elevane starta å skriva på sjølve teksten. I dette ressursheftet var det nokre oppgåver elevane kunne gjera for å førebu seg på å skriva teksten om arbeid, i tillegg fekk elevane ein enkel skrivemal som dei kunne bruka. Denne måten å arbeida på er òg i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken. Ettersom eg allereie hadde bestemt meg for å fokusera på den delen som går på tilbakemelding og omskriving, samt at elevane ikkje hadde arbeida med ressurshefte då dei skulle skriva portrettintervjuet, valte eg å ikkje leggja vekt på dette i intervjuet. Elevane leverte teksten om arbeid tre gonger, altså to utkast og ei endeleg innlevering som dei fekk karakter på. Dette er altså eit utkast meir enn elevane skreiv då dei jobba med portrettintervjuet. Elevane fekk tilbakemelding frå læraren på alle utkasta dei skreiv, så eg ser ikkje på dette som problematisk for studien.

4.4.5 Den utfordrande kausaliteten

Studien hadde som føremål å seia noko om effekt, nemlig kva effekt det å arbeida med tilbakemelding og omskriving hadde på elevane si forventning om meistring. Det er altså her snakk om å trekka kausale slutningar. For å kunne trekka kausale slutningar er det ikkje tilstrekkeleg å slå fast at det er ein samanheng mellom dei aktuelle variablane, ein må òg visa at den uavhengige variabelen, her ”tilbakemelding og omskriving”, påverkar den avhengige variabelen, her ”forventning om meistring” (Kleven, 2011).

Som Cozby (2005) påpeikar er det tre element som må vera til stade for at ein skal trekka slutningar om kausalitet. For det fyrste må den uavhengige variabelen komma før den avhengige variabelen i tid. For det andre må variablane samvariera og for det tredje må ein eliminera andre alternative forklaringar (Cozby, 2005). For å kunne seia noko sikkert om årsaksforklaringar, treng ein altså strenge og kontrollerte forskingsdesign. Som eg allereie har kommentert, kontrollerer ikkje dette designet for alle utanforliggande variablar, og eg kunne difor heller ikkje sagt noko sikkert om årsak-verknad relasjonen. Likevel kan slike studiar vera interessante, då dei kan antyda om det føreligg ein kausal kopling mellom dei to variablane, og kva som eventuelt kjenneteiknar denne.

Når det gjeld problematikken knytt til kausalitet, er det òg eit anna forhold ein må ta omsyn til, og som her kan tenkjast å styrka studien min noko. Eg nyttar den kvalitative metoden semistrukturerte intervju til måling. Dette gir rom for å spørja informantane ut om relasjonen mellom den uavhengige og den avhengige variabelen, og eg har høve til å stilla oppfølgingsspørsmål, eller stilla spørsmåla på ein anna måte om det er uklart for elevane. Slik eg ser det kan denne fleksible og grundige målingsforma vera gunstig når ein ser etter kausale årsaksforklaringar. Dette veg nok likevel ikkje opp for at eg blant anna ikkje hadde høve til å kontrollera for alle utanforliggande variablar, men alt i alt vurderer eg det slik at det styrkar studien noko.

4.5 Når datamaterialet kjem til kort

Eg har nå gitt ein detaljert gjennomgang av undersøkinga sitt utgangspunkt som intervensjonsstudie. Her har me sett på både intensjon og rammeverk for studien, teori og

perspektiv, og forskingsdesign og metode. Det vil då vera naturleg å stilla spørsmål med kvifor eg har valt å gå vekk i frå studien sin opphavlege intensjon.

Det som har vore eit viktig prinsipp for meg er at innhaldet og fokuset i studien skal ha ei solid forankring i datamaterialet eg har samla inn. Då eg sette i gang med analysearbeidet oppdaga eg raskt at datamaterialet ikkje ga grunnlag for å seia noko særleg om den opphavlege problemstillinga og tilhøyrande forskingsspørsmål. Eg kunne nok sjølv sagt ha tynt nokre relevante poeng ut av det, men det meiner eg ville ha vore uansvarleg av meg som forskar, og i strid med mi eigen oppfatning av korleis ein skal driva god forskning. Det ville dessutan sjølv sagt representert eit stort problem når det gjeld spørsmål om validitet.

Sjølv om materialet ikkje ga grunnlag for å svara på dei spørsmåla eg eigentleg ynskja svar på, betyr ikkje det at det ikkje kan brukast til noko. Slik eg ser det er det innsamla materialet både rikt, viktig og interessant. Det gir ei relativt god innsikt i korleis desse elevane tenkjer om det å driva med skrivearbeid. For å yta dette materialet rettferd, var det difor vesentleg å endra fokus, slik at eg undersøker det materialet faktisk gir dekning for.

4.5.1 Kva ville eg gjort på ein anna måte?

Det neste spørsmålet er då *kvifor* eg ikkje har dekning for å seia noko om relasjonen mellom ”tilbakemelding og omskriving” og ”forventning om meistring” i materialet mitt. Sagt på ein anna måte: kva kunne eg har gjort annleis for å få dekning i datamaterialet mitt til å undersøka den opphavlege problemstillinga vidare?

Eg vurderer det slik at det er to potensielle hovudårsakar til at datamaterialet ikkje er godt nok. Den eine er at tidsramma har vore for knapp, og den andre er knytt til om intervensjonen eigentleg har vore tydeleg nok. I tillegg kan det tenkjast at både det at me tok utgangspunkt i eit portrettintervju elevane alt hadde skrive, og det at elevane arbeida med ressurshefte før dei skreiv teksten om arbeid, kan ha svekka intervensjonen.

Intervensjonen strakk seg over ein kort tidsperiode, og følgeleg relativt få norsktimar. Når den avhengige variabelen intervensjonen tok sikte på å endra var såpass omfattande som ”elevane si forventning om meistring”, er det grunn til å tru at tidsramma blei for knapp. Forventning om meistring er truleg vanskeleg å endra, og det er rimeleg å gå ut i frå at

dersom ein skal klara det bør ein arbeida svært systematisk over ein lengre tidsperiode. Det er difor usikkert om det i det heile tatt var realistisk å håpa på at ein skulle merka endring her i løpet av såpass kort tid.

Når det gjeld kor tydeleg intervensjonen har vore, så er norsk berre eit av mange fag elevane har. Dette gjer at det lite arbeidet som var knytt til tilbakemelding og omskriving i norskfaget truleg kan ha drukna i den større samanhengen i elevane sin skulekvardag. Det er heller ikkje sikkert at det var eit tydeleg nok skilje mellom arbeidsmåten før og etter intervensjonen. Dette gjer at intervensjonen kanskje ikkje har vore markant nok til at elevane har lagt særleg merke til den.

Som eg tidlegare har vore inne på starta me opp intervensjonen i midten av eit skrivearbeid, eller det er kanskje meir presist å seia at intervensjonen blei starta opp i det som skulle vera slutten av eit skrivearbeid. Elevane hadde på dette tidspunktet skrive eit portrettintervju som dei hadde levert inn til det dei trudde skulle vera ei sluttvurdering, men som dei i staden fekk ei undervegsvurdering på. Det er rimeleg å gå ut i frå at elevane i utgangspunktet hadde sett seg ferdig med desse tekstane som dei leverte inn, og at dei ikkje var budd på å gå tilbake i desse for å gjera endringar. Ein potensiell konsekvens av dette kan ha vore at elevane var lite motiverte til å gå tilbake igjen i tekstane for å gjera endringar, i tillegg til at det kan ha bidrege til at elevane fekk eit mindre heldig fyrsteintrykk av denne typen skriveopplæring.

Vidare vil eg igjen trekka fram at før elevane byrja å skriva teksten om arbeid, så arbeida dei fyrst med eit ressurshefte om temaet. Dette er som sagt ikkje vektlagt nemneverdig i intervjuet med elevane, då fokuset i hovudsak skulle vera på arbeid med ”tilbakemelding” og ”omskrivning”, altså andre ledd i skrivearbeidet. Likevel gjer dette at den andre skrivesituasjonen til elevane skil seg kvalitativt i frå den fyrste, noko som igjen svekkjar intervensjonen, særleg med tanke på å kunne seia noko om ei kausal kopling mellom variablane.

I tillegg er det andre feilkjelder at andre utanforliggende variablar kan ha verka inn på resultata. Ein konsekvens av at intervensjonen strakk seg over såpass kort tid, er at elevane arbeida svært mykje med skriving i norskfaget i denne perioden. Denne vektlegginga av skriving kan igjen ha gjort at elevane rett og slett blei leie av å skriva, noko som igjen kan ha nøytralisert eventuelle positive verknadar av intervensjonen. I tillegg er det verdt å nemna at

det òg var utfordringar knytt til kommunikasjonen mellom meg og elevane i intervjusituasjonen. Eg opplevde at det var vanskeleg å stilla gode nok spørsmål til å få nøyaktige og klare svar i frå elevane på sentrale tema. Dette gjer det noko vanskeleg å samanlikna før- og ettermålinga på ein tilfredsstillande måte.

Det er med andre ord fleire ting å ta tak i, dersom ein ynskjer å gjennomføra ein studie som dette på ny. Mi vurdering er at ein kjem langt på veg med å gi intervensjonen lengre tid, og tydlegare forankra og kommunisera intervensjonen ut til elevane. I tillegg vil eg trekka fram at ein bør vektlegga å arbeida systematisk med å kvalitetssikra tilbakemeldingane elevane får. Det vil dessutan vera viktig å etterstreva eit skarpast mogleg skilje mellom utgangspunkt og intervensjon, slik at intervensjonen i realiteten markerer eit skifte.

Eg har no sett på dei mest sentrale svakheitene med denne intervensjonsstudien. Når eg likevel vel å bruka intervjuet i frå før- og ettermålinga som eit utgangspunkt for denne oppgåva, så er dette fordi eg vurderer det slik at intervjuet i seg sjølv ikkje representerer eit problem. Intervjuet rommar rike, viktige og interessante data, og er ei verdifull kjelde til informasjon om yrkesfagselevar sine tankar om skriving. Problemet med studien er altså ikkje intervjuet i seg sjølv, men det faktum at dei ikkje opnar for å seia noko om endringar som har skjedd med elevane, og deira tankar om skriving, etter at intervensjonen var gjennomført. Heile poenget med eit intervensjonsstudie er jo nettopp å kartlegga desse endringane, og når desse ikkje kjem klart nok fram, og kanskje ikkje ein gong finnes, blir det urimeleg å bruka det som eit utgangspunkt for oppgåva når det er såpass mykje anna interessant materiale å gripa fatt i.

5 Resultat

5.1 Innleiing

I denne oppgåva ynskjer eg som sagt å undersøka kva haldningar yrkesfagselevar har til skriving. For å kasta ljøs over denne problemstillinga har eg fått hjelp av dei fem gutane Adrian, Benjamin, Christer, Daniel og Endre. Eg vil no gi ein kort presentasjon av desse, før eg vidare presenterer nokre av dei mest interessante resultata i frå studien. Her vil eg særleg fokusera på karakterar, skrivinga sin opplevde nytteverdi, i kva grad elevane opplever å ha kontroll med sine eigne prestasjonar og til slutt korleis elevane prioriterer skrivearbeid.

5.1.1 Ein kort presentasjon av elevane

Alle elevane i gruppa går vg1 elektrofag, og kjem rett i frå ungdomskulen. Som eg allereie har vore inne på kan skriveferdigheitene i gruppa karakteriserast som nivåmessig todelt, der Daniel og Endre kan karakteriserast som middels gode skrivarar, medan Adrian, Benjamin og Christer alle er relativt svake skrivarar. Når det gjeld Benjamin må eg må eg her i stor grad basera meg på korleis han sjølv omtalar seg som skrivar, då han leverte lite eigeprodusert materiale til vurdering. Det er likevel grunn til å tru at han ikkje kjem opp i kategorien middels god skrivar, både ut i frå teksten som er levert, og den veldig klare opplevinga han har av seg sjølv som ein svak skribent.

Ingen av elevane uttrykker særleg begeistring for dei mest teoritunge skulefaga. Fleire av dei er derimot både ivrige og begeistra når dei får høve til å snakka om sitt eige fag, elektrofaget. Når elevane snakkar om dette snakkar dei både om ”læring” og kor ”nyttig” dette er for dei. I tillegg gir alle elevane uttrykk for at det er viktig for dei å gå på skule for å få seg ei utdanning.

5.2 Kva rolle spelar karakterane?

Når ein snakkar om elevane sine haldningar til skriving, er det vanskeleg å sjå vekk i frå karakterar. Eg vil difor no gå nærare inn på kva rolle karakterar spelar for desse elevane, fokuset vil då naturlegvis primært vera karakterar i ein skrivekontekst.

Den generelle, og tydelege, tendensen er at elevane er fokusert på karakteren, teksten og skriveferdigheter er ikkje like viktig. Sjølv om karakterane spenner mellom svake og

middels gode, gir elevane i hovudsak uttrykk for at dei er fornøgde med sine egne prestasjonar. Me ser vidare at Daniel, som har dei beste karakterane og er dei som er mest positive til skriving og skrivearbeid.

5.2.1 "Det er den som betyr noko"

Det føreliggande datamaterialet gir lite rom for tvila på at for desse elevane er det fyrst og fremst karakteren som betyr noko. Å utvikla skriveferdigheitene sine, samt å produsera gode tekstar blir sett på som mindre viktig, om det blir vurdert som viktig i det heile.

Generelt kan ein, ut i frå det føreliggande materialet, seia at karakter er det viktigaste for desse elevane. Kor eksplisitt dette kjem til uttrykk varierer likevel mellom informantane. Det kjem tydelegast fram i intervjuet med Benjamin, Christer, Daniel og Endre. Adrian er på si side meir tilbakehalden, men òg han ser ut til å meina at karakterar er det viktigaste.

Allereie heilt i starten av intervjuet gjer Benjamin det klart at han ikkje er særleg oppteken av skriving, og at det er karakteren som er det viktigaste. Benjamin sitt syn på karakterane si rolle kjem relativt godt til uttrykk i den følgjande sekvensen:

Kristine: [...] Kva synes du om det å få tilbakemelding på teksten da [...]?

Benjamin: Det kan vera greitt det, men @ det spørst jo kva karakteren blir

Her er eg i utgangspunktet interessert i å snakka om skriftlege tilbakemeldingar på teksten, der Benjamin i staden etter eige initiativ trekk inn karakterar. Vidare gir han uttrykk for at sjølv om tilbakemelding kan vera greitt, så er det fyrst og fremst karakteren han er interessert i. Gjennom begge intervjusekvensane er det ein gjennomgåande tendens at Benjamin framhevar karakterar særleg viktige. Eit anna døme på dette kan me sjå i sekvensen under.

Kristine: [...] (Er) det karakteren som er [...] det einaste målet for om teksten er bra eller at du har lukkast?

Benjamin: Det er karakteren. Det er den som betyr noko@ synest eg.

Kristine: Er det noko som gjeld for [...] alt skularbeid, eller er det skriving spesielt? [...]

Benjamin: Det er karakteren og det at eg liksom forstår det, viss eg forstår det så er eg fornøgd.

Kristine: [...] Er det noko som gjeld for [...] andre område enn skriving eller er det

Benjamin: Ja [...] eg går jo på elektro no, viss me for eksempel har praksis der, og eg forstår [...] det som skjer og sånn, så [...] er jo det bra.

Kristine: Men i skrivning så er det berre karakteren?

Benjamin: Ja.

Her ser me at Benjamin gjer eit interessant skilje mellom skrivning og anna skulararbeid, då særleg elektrofaget. Eg forstår han slik her, at når Benjamin arbeider med skrivning er det fyrst og fremst karakteren han er oppteken av. Og at forståing og læring er noko Benjamin sjølv primært knyter til elektrofaget. Dette samsvarer sterkt med korleis han gjennomgåande snakkar om skrivearbeid i begge intervjusekvensar.

Når Benjamin vidare skal trekka fram kva ambisjonar han har for skrivinga, framhevar han nok ein gong karakterar som det viktigaste og det han fyrst og fremst bryr seg om, dette kan me sjå her:

Kristine: Kva ambisjonar og mål har du med skriveoppgåvene du gjer?

Benjamin: Eg tenkjer nesten berre på karakter eigentleg. Men målet er jo å få det til då.

Det er altså karakterane Benjamin tenkjer mest på. Dette er han ikkje åleine om, då dei fleste informantane gir uttrykk for at karakterar er spesielt viktige. Christer koplar blant anna saman det ”å lukkast” og ”gode karakterar”. Det er altså karakterane som avgjer om ein har lukkast med ei skriveoppgåve eller ikkje.

Kristine: Kva er det som gjer at du sit igjen med ei sånn kjensle av at du har lukkast når du leverer frå deg ei skriveoppgåve?

Christer: Viss eg har fått bra karakter

Kristine: Er det karakteren det einaste målet på om du har lukkast eller ikkje med skriveoppgåva?

Christer: (Ja) eg føler jo det.

Det er likevel ikkje slik at alle informantane har ein eintydig vektlegging av karakterar som mål på om ein har lukkast eller ikkje. Adrian er til dømes ikkje like fokusert på karakterane, som me blant anna kan sjå her:

Kristine: [...] Kva er det som skal til for at du føler at du har lukkast med ei oppgåva? Med (ei) skriveoppgåva då, altså

Adrian: At eg har gjort det eg hadde tenkt inni hovudet (at) eg skulle gjera. Og at eg sjekkar liksom kva oppgåva var, og kva eg fekk spørsmål om å skiva om, og så sjekkar eg liksom i teksten då om (...) eg har gjort det, og viss eg har gjort det då føler eg at eg har

Kristine: Pleier det å endra seg noko når du får, altså har læraren sin karakter eller tilbakemelding nokon

Adrian: Ja, det har jo alltid, har jo alltid ein betyding

Denne intervjusekvensen med Adrian viser fleire ting. For det fyrste ser me at Adrian ikkje, i motsetning til fleire av dei andre respondentane, automatisk nyttar karakter som eit mål på om han har lukkast med teksten eller ikkje. For Adrian ser det ut til at det ”å lukkast” handlar om å klara å formidla det han har tenkt å formidla, og det handlar om å svara på oppgåva. Samstundes ser me at denne kjensla av å ha lukkast ikkje er uavhengig av kva respons han får i frå læraren. Adrian gir derimot ingen indikator på om det fyrst og fremst er ”karakter” han tenkjer på med denne responsen, men aksepterer ”tilbakemelding” og ”karakter” under eitt.

Sjølv om Adrian er tilbakehaldande når det gjeld å snakka om karakterar, er det likevel liten grunn for å tru at han difor er indre motivert for skrivearbeidet sitt. Adrian gir ikkje på noko tidspunkt i intervjuet uttrykk for at det å skriva er noko som er forbundet med ei eller anna form for glede, eller at det er viktig for han å heva sin skrivekompetanse.

Heller ikkje Daniel har ei like eksplisitt og einsidig vektlegging av karakterar som den me finn hjå blant anna Benjamin, men han gir heller ikkje uttrykk for at karakterar er uviktige. Daniel påpeikar blant anna at karakteren eigenleg ikkje spelar noko rolle, men at ”det spelar ei rolle når du går på skulen”. Dette er eit interessant utspel, med fleire implikasjonar. Slik eg forstår dette utspelet, er denne kommentaren todelt. På den eine sida anerkjenner han her karakterar som skulen sitt mål på kompetanse, og understreker at i ein skulesamanheng er karakterane viktig. På den andre sida impliserer det at utanfor skulekonteksten, og i eit større bilete, spelar ikkje karakteren noko rolle. Det er òg mogleg å tolka dette utsegna som eit uttrykk for at ei forståing av at det i utgangspunktet er læring som skal vera i fokus på skulen, og ikkje karakterar og prestasjonar. Men me ser vidare at Daniel gir uttrykk for at karakterar er viktige *for han*.

Kristine: Kva rolle spelar karakter [...]?

Daniel: Mye

Kristine: Kan karakteren gjera at du blir misfornøgd med ein tekst du egentleg var fornøgd med først?

Daniel: Ja

Kristine: Korleis då, tenkjer du?

Daniel: Viss eg er veldig fornøgd når eg leverer og så får eg dårleg karakter, då synes eg ikkje teksten er så god.

Denne sekvensen viser kor viktig karakterar eigentleg er for Daniel, og understrekar at det, når alt kjem til stykket, fyrst og fremst er karakteren som betyr noko. Ikkje berre blir det klart at karakteren er viktig, men det er òg tydeleg at karakteren spelar ei avgjerande rolle for den subjektive opplevinga av skrivekompetanse. Opplevinga av å ha skrive ein god tekst, og soleis av eiga tekstkompetanse, kan ut i frå Daniel sitt syn til ei kvar tid overstyrast med ein karakter. Den subjektive opplevinga tekstkompetanse er til ei kvar tid priggitt den karakteren som kjem etterpå. Dette er med på å fastslå karakteren si rolla som ”det einaste som betyr noko”.

Daniel er ikkje åleine om å demonstrere kor viktig karakterar er for kjensla av å ha lukkast. Endre er òg inne på at karakteren påverkar kjensla hans av å ha lukkast med ein tekst.

Kristine: Kva er det som avgjer om du føler at du har lukkast med ei skriveoppgåva, at du har fått det til?

Endre: Før eller etter eg har fått karakteren [...]?

Det essensielle her er nettopp at Endre, på eige initiativ, trekk eit skilje mellom kjensla av å lukkast med ei skriveoppgåva før vurdering, og kjensla av å lukkast etter vurdering. Dette er ein indikator på at kjensla av å lukkast, og difor òg kjensla av kompetanse, blir påverka av karakteren. Endre held fram med å demonstrera skiljet mellom oppleving av å ha lukkast før og etter karakteren her:

Endre: Ofta, viss du har skrive litt langt, mange ord og fleire sider, så føler du ofta at du har lukkast, men det er ikkje alltid at det er sånn, heller. Kor lang du har skrive. Det (blir) ofta innhaldet. Men sånn tenkjer eg, då. Viss eg har skrive langt, og føler eg har fått det til så (trur) eg (at) eg får ein bra karakter.

Me ser dessutan her at oppleving av tekstkompetanse fyrst og fremst er knytt til kvantitet, og ikkje til kvalitet. Det som er viktigast er fyrst og fremst å skriva ein lengre tekst. Endre er likevel klar over at sjølv om han brukar tekstmengde som mål på om ein tekst er god eller ikkje, så veit han at det å skriva ein god tekst *eigentleg* handlar om meir enn dette.

Det er veldig tydeleg at karakterar er det aller viktigaste for Endre, samstundes ser det ut til at han har ei oppleving av at det han *eigentleg* burde meina er at læring og forståing av stoffet er viktigast.

Endre: Karakter er vel kanskje det viktigaste, det er jo det som gjeld, så det er jo det du tenkjer på.

Kristine: Så det [...] viktigaste det er [...] så er det betre at du får noko til eller at du får ein god karakter [...]?

Endre: [...] det viktigaste er jo egentleg å få det til òg da, for da kan du det, men eg vil seia at karakter òg er egentleg viktig, for da har du ein god karakter.

Denne sekvensen rommar lite tvil om kva rolle karakterar spelar for Endre. Og sjølv om han blir stilt leiande spørsmål i retning læring og forståing, og kva rolle dette spelar i ein skulesituasjon, kjem han heile vegen tilbake til at det er karakterane som betyr noko.

Karakterar ser altså ut til å spela ei svært sentral rolle for informantane, med eit mogleg unntak av Adrian. Kor eksplisitt og eintydig dette kjem til uttrykk varierer rett nok noko. Ingen av gutane gir uansett uttrykk for eit ynskje om å heva skrivekompetansen sin.

5.2.2 Greitt nok er godt nok

Som poengtert tidlegare er desse elevane relativt svake skrivarar, med karakterar som speglar dette. Når elevane då trekk fram karakterar som den viktigaste faktoren, vil det vera rimelig å gå ut i frå at elevane ikkje er særleg fornøgde med tekstane, eller karakterane. Men dette ser ikkje ut til å vera tilfellet. Fire av dei fem elevane uttrykker ikkje misnøye med verken karakternivå eller teksten i seg sjølv. Av alle respondentane er det egentleg berre Benjamin som uttrykker ei tydeleg misnøye med nivået på karakterane.

Når informantane i all hovudsak trekk fram karakterar som det viktigaste i eit skrivearbeid, løftar det fram eit anna spørsmål, nemlig kva som blir definert som gode karakterar. Her går tendensen i retning av det som kan karakteriserast som *greitt nok er godt nok*. Elevane ser ut til å vera fornøgde med resultatet så lenge det er ein stad ”midt på treet”, og siktar ikkje mot ein toppkarakter. Og nettopp ordet ”greitt” er ein gjengangar når elevane snakkar om eigne prestasjonar, utan at det nødvendigvis ser ut til å ha ein negativ fortone.

Igjen ser me at Adrian har nokre interessante tankar knytt til både tekstane og karakterane:

Kristine: [...] Kva tenkjer du om dei to tekstane du har skrive no i haust, kva synes du om dei?

Adrian: [...] Eg trur dei er heilt normale i karakter, sånn karaktermessig. Eg trur alle kunne forstått kva eg ville fram til i begge dei tekstane [...].

Kristine: Er du fornøgd med dei, eller?

Adrian: Ja

Kristine: Kvifor det?

Adrian: Fordi eg føler eg har fått fram det eg skulle få fram, eg har svara på dei oppgåvene eller den oppgåva eg skulle svara på [...]
[...]

Kristine: [...] du seier at du fekk ein heilt vanleg karakter, då tenkjer eg at det sikkert ikkje er toppkarakter?

Adrian: Nei og ikkje botnkarakter.

Her er det ulike ting som kjem fram. For det fyrste snakkar han om at karakterane er ”heilt normale”, og det er eit poeng for han å få presisert at det ikkje er snakk om ein botnkarakter. Dette kan vera ein indikator på at det sosialt akseptable er å få karakterar som plasserer seg i mellomsjiktet på karakterskalaen. For det andre seier Adrian at han er nøgd med karakterane han har fått. I tillegg er det verdt å merka seg at Adrian igjen knyter det å vera fornøgd med teksten til det at han har klart å formidla det han skulle formidla. Det er altså ikkje ein einsidig vektlegging av karakter.

I intervjuet med Daniel ser me derimot at det er karakterar som blir brukt som mål på om han er fornøgd eller ikkje. I tillegg får me her ei meir eksplisitt forklaring på kva det er som er ein *god* karakter.

Kristine: Kva tenkjer du om dei to tekstane du har skrive no i haust

Daniel: Korleis då?

Kristine: Har dei vore liksom er dei gode, er dei heilt greie?

Daniel: Dei er heilt greie

Kristine: Er du fornøgd med tekstane dine?

Daniel: Ja

Kristine: Kva er det som gjer at du er fornøgd?

Daniel: eg fekk god karakter

Kristine: [...] God karakter er det liksom toppkarakter eller er det midt på treet

Daniel: Midt på treet

Kristine: Ja og det held på ein måte for deg at

Daniel: Ja

Me ser her at Daniel eksplisitt omtalar karakter i mellomsjiktet som ”god”, og at han er uttrykt fornøgd med teksten sin.

Når det gjeld denne sekvensen, er det mogleg å forstå det slik at det er eg som legg orda i munnen på Daniel når eg spør om han syns tekstane var ”gode” eller ”heilt greie”, men det skal her presiserast at Daniel sin respons ikkje bryt ”stilen” han har etablert i intervjuet, og ser ut til å samsvara godt med korleis han elles responderer på spørsmål. Eg ser heller ikkje noko grunn til å mistenka at han for å bløffa i responsen sin her, då den samsvarar godt med anna informasjon som kjem fram i intervjuet.

Benjamin og Christer gir òg begge uttrykk for at karakteren bør vera grei. Responsen deira gir inga grunn til å tru at ein grei karakter er ein karakter som er over middels på karakterskalaen. Når eg spør Christer om han generelt opplever at skrivearbeid går bra, svarar han at ”det plar gå heilt greitt liksom”. Når han seinare i intervjuet får spørsmål om kva han synes om dei to tekstane han skreiv den aktuelle hausten svara han ”eg syns dei var heilt greie liksom”, og knyter så dette til karakter når han rett etterpå seier ”Ja altså viss eg hadde vore betre i norsk så hadde eg sikkert fått betre karakter, men sånn [...] i forhold til meg så synes eg det var heilt greitt”. Det kan sjå ut til at grensa for kva som blir rekna som akseptabel karakter er noko lågare for Christer. Dette kan henga saman med at Christer i liten grad opplever å beherska skriving. Benjamin på si side er som sagt ikkje nøgd med karakteren. Men heller ikkje han bryr seg særleg om kvaliteten på teksten, eller gir uttrykk for spesielt høge ambisjonar karaktermessig. Som han sjølv seier det ”teksten bryr eg meg ikkje så mykje om så lenge karakteren er grei”.

Der dei fleste informantane nøyer seg med å omtala resultata og/eller tekstane sine som ”greie”, utan å direkte kopla det til ein tallfesta karakter. Endre har derimot eit interessant utsegn når han seier ”Ja, eg er jo sånn at eg er, ligg på fira, kanskje. Så (eg) får det jo til”. Det er fleire ting som gjer at dette utsegnet er interessant å sjå vidare på. For det fyrste er det med på å etablere kvar ein må vera på karakterskalaen for at ein skal kunne seia at ein ”får det til”, nemlig på firetalet. Vidare ser me nok ein gong koplinga mellom karakter og oppleving av tekstkompetanse. Fordi Endre får rundt fira i karakter, så få får han det til. Det er altså ein implisert kausal relasjon. I det andre intervjuet med Endre seier endre at han ”skriv jo heilt greit, eigentleg”. Seinare i dette intervjuet spør eg Endre om kva tankar han har om dei to tekstane han har skrive denne hausten, og kor fornøgd han er med dei. Då får eg til svar han han synes tekstane er ”heilt greie” og at han er ”greitt fornøgd” med dei.

5.2.3 Skrivning er ok når ein får det til

For dei fleste av desse gutane er det ei tett kopling mellom kopling mellom karakter og oppleving av kompetanse. Dersom du har god eller rimelig grei karakter betyr dette at du er flink til å skriva. Det me vidare ser er at det er dei gutane som har dei beste karakterane, nemlig Daniel og Endre, som i størst grad uttrykkjer ei positiv innstilling til skrivning. Dette er rett nok ikkje ei overveldande positiv innstilling, men skrivning er ikkje knytt til noko vidare ubehag, og det er ein ”heilt grei” skuleaktivitet.

Adrian, Benjamin, Christer og Daniel er på si side langt mindre positive til skrivning. Alle desse tre opplever sjølv at dei er svake skrivarar. Denne oppfatninga samsvarer òg med karakterane dei fekk på dei aktuelle tekstane.

Igjen bit Adrian seg ut, når han som svak skrivar kjem med denne utsegna: ”eg likar eigentleg ikkje å skriva så veldig mykje, men viss eg får til å skriva liksom, og eg følar liksom ja [...] dette var bra, da synest eg det kan bli veldig gøy”. Her opnar altså Adrian for at skrivning faktisk *kan* vera gøy, men berre når han opplever å få det til. Han gjer då altså ei kopling mellom opplevd kompetanse, og haldning til skrivning. Noko som òg er interessant her er at det er ein implisert kausalitet i utsegna, nemlig at det er det å vera god til å skriva som gjer at skrivning blir gøy.

Ei liknande kopling mellom opplevd skrivekompetanse og haldning finn me hjå Christer, men her er relasjonen uttrykt på ein anna måte. På spørsmål om kva tankar han har om skrivning svarar han: ”det er ikkje noko eg synes er veldig gøy, aldri hatt nokon bra karakter på det heller”, vidare uttrykker han at han ikkje eigentleg føler han får til det å skriva.

Det ser som sagt altså ut til å vera ei tett kopling mellom kor flinke elevane opplever at dei er til å skriva, og kor godt dei likar skrivning. Elevane vurderer vidare eiga skrivekompetanse med utgangspunkt i karakter, det er karakteren som til ei kvar tid har avgjer i kva grad eleven opplever å har lukkast med ei skriveoppgåve. Det er med andre ord rimeleg å seia at kor god karakter elevane får, påverkar elevane sin opplevde kompetanse, som igjen verkar inn på kor glade elevane er i å skriva.

Me ser fleire av elevane gjer denne koplinga både implisitt og eksplisitt i intervjuet. Fleire trekk det fram allereie i starten av intervjuet, som når Benjamin seier at ”eg har aldri vore flink å skriva, så det synes eg eigentleg ingenting om”. Benjamin er vidare svært oppteken av å understreka at skriving er meningslaus aktivitet, og at det er karakter som er det einaste som betyr noko i den situasjonen.

Det kan vera freistande å trekka den konklusjonen at det å meistra skriving, som igjen resulterer i gode karakterar, gjer at ein har ei meir positiv innstilling til skrivearbeid generelt. Men dette treng sjølvstendig ikkje vera tilfellet, i utgangspunktet vil det vera ein like logisk slutning å seia at positive innstillingar til skrivearbeid resulterer i betre karakterar og høgare kvalitet på teksten. Dersom studien hadde vore av ein kvantitativ art, ville ein her ikkje hatt noko grunnlag for å seia noko om den kausale relasjonen mellom desse to variablane. Men, det kvalitative intervjuet gir her eit større grunnlag for å meina noko om kausalitet, nettopp fordi årsak-følgje forholdet blir presisert av elevane sjølv. Nokre av elevane uttrykkjer eksplisitt at skriving ikkje er noko dei får til, så det er heller ikkje gøy. Dette impliserer at dei elevane som her opplever meistring i samband med skriveoppgåvene, òg opplever at det er kjekkare å skriva.

5.2.4 Kva rolle spelar eigentleg karakteren?

Dersom me skal samanfatte dette, ser me altså at elevane opplever at det er karakteren som fyrst og fremst er det viktige når dei driv med skrivearbeid. Informantane gir heller ikkje uttrykk for verken ein indre motivasjon for skriving, eller eit ynskje om å stryka sin eigen skrivekompetanse.

Vidare ser me at elevane ikkje har høge ambisjonar for tekstane sine, det rådane prinsippet her ser ut til å vera ”greitt nok er godt nok”. Så lenge elevane sine karakterar er ein stad ”midt på treet”, er dette akseptabelt for dei. I hovudsak uttrykker ikkje elevane misnøye med tekstane sine.

I tillegg ser me at karakteren har svært mykje å seia for elevane si subjektive oppleving av å ha lukkast. Om ein i utgangspunktet var fornøgd med teksten som var levert inn, kan denne kjensla av å lukkast svekkast dersom eleven får ei dårleg vurdering på teksten sin. Dette betyr

at elevane si subjektive oppleving av skrivekompetanse til ei kvar tid er priggitt dei vurderinga dei får i frå læraren, og her spelar karakteren ei sentral rolle.

Me ser dessutan at informantane sitt syn på skrivning ikkje er eintydig negativt. Mykje tyder på at når elevane opplever å få til skrivearbeida sine, så synes dei òg at det er kjekkare å skriva.

5.3 Men kan skrivning brukast til noko?

Me har til no sett at det i all hovudsak er karakterane på skrivearbeidet som betyr noko for desse elevane, og det ikkje er naudsynt med karakterar over middels. Eit naturleg steg vidare i frå dette punktet, vil vera å undersøka kva reell nytteverdi gutane opplever at skrivinga har. Hovudtendensen her er at gutane ser lita reell nytteverdi i skrivning, sjølv om nokre gir uttrykk for at det er viktig å kunne skriva for å bli forstått, og at dei skriv mykje på internett i det daglege. Dette heng igjen truleg saman med kva dei opplever at skrivning faktisk *er* for noko, og der termen *skrivning* ser ut til å hengja tett saman med norskfaget, og blir sett og forstått i samband med stilskriving av ein primært skjønnlitterær, eller ekspressiv art.

5.3.1 ”Skriv jo aldri [...] tekstar heima og sånn. Det har aldri skjedd.”

Dersom ein skal kunne seia noko om korleis denne gruppa elevar opplever skrivinga sin reelle nytteverdi, må ein fyrst sjå på både kva dei legg i det å skriva, og kva dei legg i omgrepet ”tekst”. Det som kanskje er det mest påfallande her, er den svært dominerande skjønnlitterære diskursen gutane automatisk trekk fram når dei snakkar om skrivning. Informantane sin skrift- og tekstkultur ser i all hovudsak ut til å høyra saman med den norskfaglege fiksjonsteksten, eller forteljinga. I tillegg ser me at den tekniske skrivekompetansen, det å skriva godt, i stor grad handlar om å skriva feilfritt.

Skildring og fantasi – det som høyrer skjønnlitteraturen til

Intervjua rommar liten tvil om at det er skulesjangeren ”forteljing”, eller tilsvarande fiksjonsjangerar, gutane fyrst og fremst assosierer med ”tekst” og ”skrivning”. Dette plasserer òg skuleskriving inn i ein norskfagleg tradisjon, då det er her ein finn akkurat denne forma for tekst. Dette kjem både eksplisitt og implisitt fram i intervjua. Eksplisitt skjer det med at elevane snakkar om skrivning som noko som har med fiksjon å gjera, medan det implisitt kjem

fram når elevane snakkar om fiktiv element som ”skildring” og ”fantasi” som viktige for å laga ein god tekst.

Både Benjamin og Daniel refererer direkte til, og omtalar skriving som noko som har med fiksjon å gjera:

Kristine: Kan du begynna med å fortelja meg litt om kva tankar du har om skriving?
[...]

Benjamin: Eg er ikkje så veldig flink til å skriva altså, så det synes eg eigentleg ikkje så veldig mykje om. Sånn når det gjeld for eksempel at me skal skriva stilar om ting då, viss det er noko me skal finna på så meine eg eigentleg at det er unødvendig, fordi eigentleg så har me ikkje bruk for det, meiner eg då.

Kristine: [...] Kva tenkjer du på [med] stilar [der] du skal finna på?

Benjamin: Jo viss me skal dikta opp ein historie for eksempel, eg har ikkje noko plan om å bli forfattar, så eg meiner på ein måte at det er litt unødvendig

Me ser her at det fyrste Benjamin trekk fram når han får spørsmål om skriving generelt, er fiksjonstekst, altså noko som skal diktast opp. Benjamin trekk òg inn fiksjonstekst seinare i intervjuet på eige initiativ.

Sjølv om Daniel òg trekk fram det å skriva fiksjonstekstar, så gir han òg meir rom til saktekstar når han snakkar. Blant anna er noko av det fyrste Daniel seier at han skriv mykje på internett. Men når eg spør Daniel kva type ”stilar” dei skriv på skulen, svarar han saktekst og ”sånn skjønnlitterær”, og held fram med at han føretrekk dei skjønnlitterære oppgåvene. Vidare kan me her sjå korleis Daniel knyter skriving til ”dikting”:

Kristine: ”Viss me tenkjer no at eg hadde gitt deg ei skriveoppgåva, og sagt at denne skulle du løysa no. Korleis ville du ha arbeida for å få løyst ei sånn skriveoppgåva?”
[...]

Daniel: Eg hadde berre skrive. Berre funnet på, eg plar berre å finna på undervegs.

Når Daniel snakkar om korleis han føretrekk å arbeida med skriveoppgåver, snakkar han altså om ”finna på” undervegs. Dette bygger opp under utsegne hans om at han føretrekk å skriva skjønnlitterært. Det er vidare heller ikkje urimeleg å tolka dette som eit teikn på at han primært skriv fiksjonstekstar, nettopp fordi han med ein gong trekk fram det ”å finna på” noko.

I tillegg til å eksplisitt relatere skriving til diktning og fiksjon, ser me at same koplinga òg blir gjort implisitt, med at Daniel trekk fram ”skildring” og ”fantasi” som døme på kva som kjenneteiknar ein god tekst. Dette er trekk som høyrer heime i tekstar av fiktiv art, og er ikkje relevant for saktekstar. Av respondentane koplar Adrian, Christer og Daniel alle minst ei av desse to eigenskapane til ”god tekst”.

Adrian trekk til dømes fram både skildring og fantasi som viktig for at teksten skal vera god.

Kristine: [...] Kan du forklara meg litt kva som gjer at ein tekst er veldig god?

Adrian: Det med skildring og fantasi, og på ein måte måten du skriv på, at lesaren forstår kva du vil fram til.

I tillegg til at både fantasi og skildring her blir nemnd som nøkkelelement for at ein tekst skal bli bra, trekk Adrian seinare i intervjuet òg inn det at teksten bør vera ”fengande. For skriving av den typen det er rimelig å tenkja seg at desse gutane held på med, kan ein truleg gå ut i frå at ”fengande” i større grad høyrer til fiktive tekstar enn saktekstar. Med det er ikkje berre Adrian som ser på fantasi som eit viktig element i ein god tekst, dette er òg eit stikkord Christer trekk fram. Han grunngir blant anna dårleg resultat på skriveoppgåver med ”eg har ikkje fantasi”. Når eg spør Christer kva som gjer at ein tekst er veldig god, svarar han: ”rettskriving, og at det er flyt i språket, liksom viss det skal vera fantasitekst, så er bra fantasi”. Her ser me då at han skil mellom fiksjonstekst, og andre typar tekstar, men når Christer vel å trekka ”fantasi” fram, til fordel for til dømes ”å vera sakleg”, så er det ein sterk indikator på kva type tekst Christer assosierer med ”skriving”.

Av alle informantane er nok Endre den som minst tydeleg koplar skriving og fiksjon. Når Endre snakkar om skriving brukar han den relativt vage termen ”stil”, utan å utdjupa om han då i hovudsak tenkjer på fiksjonstekst eller saktekst. Men han er likevel klar på kva type ”stil” han føretrekk å skriva:

Kristine: [...] kva likar du å skriva om?

Endre: Eg har alltid synst at brev er det greiaste å skriva, for der har eg liksom... Viss eg [...] skal skriva ein artikkel da, for eksempel, så er det sånn *off, må skriva det*, har liksom ikkje skrive det så mykje. Nokre ting har du jo skrive meir enn andre ting, så da...

Ut i frå denne sekvensen kan me lesa tre ting. For det fyrste, at Endre føretrekk å skriva i brev-sjangeren. For det andre at han ikkje likar å skriva artiklar. Og for det tredje at dette heng saman med kor mykje trening han har i dei ulike sjangrane å gjera. No er det ikkje nødvendigvis slik at det er ei automatisk kopling mellom det å skrive fiksjon, og brev-sjangeren. Men oppgåver som går ut på at elevane skal skriva brev opnar for ein ekspressiv skrivestil, og skil seg soleis i saktekstar som krev ein meir resonnerande eller argumenterande skrivestil. Det er kan difor seiast å vera ein kortare veg mellom forteljinga og brevet, enn mellom forteljinga og artikkelen.

”Det er så teit når du har fullt av skrivefeil”

Alle informantane er på eit eller anna punkt i intervjuet inne på temaet rettskriving, og det ser ut til at for dei fleste av gutane er god rettskriving om ikkje einstyddande med, så i alle fall viktig for høg skrivekompetanse. Dei har ulike årsakar for å framheva rettskriving som viktig: fordi det ser dumt ut med skrivefeil – altså eit omdømmeaspekt, fordi det betyr noko for karakteren og fordi rettskriving er viktig for å blir forstått.

Adrian og Daniel trekk begge fram at rettskriving har eit omdømmeaspekt, nemlig at det ikkje ser så bra ut med mykje skrivefeil.

Adrian: [...] Det er jo veldig viktig å skriva rett, [...] for eksempel viss [eg] skriv til [ein] jobb, skriv eit sånn brev [...] så må [det] liksom ikkje [vera] fullt i feil og, *ånei, det var kjempemasse feil, kva er det han held på med*, liksom.

Når det gjeld skriving og omdømme, er det særleg det å kunne skriva jobbsøknad utan mykje skrivefeil som er viktig for Adrian. Det er difor snakk om rettskriving innanfor ein veldig spesialisert kontekst. Daniel har ei breiare tilnærming til temaet, og er meir oppteken av korleis ein generelt blir oppfatta dersom ein har mykje skrivefeil når han seier at ”det er så teit når du har fullt av skrivefeil, da blir (du) liksom ikkje tatt så seriøst”. Ein kan tolka dette som at Daniel meiner at rettskriving òg er viktig i meir uformelle forum, i alle fall dersom ein ynskjer å bli tatt seriøst.

Vidare ser me at alle respondentane på eit eller anna vis knyter rettskriving enten til det å skriva god tekst, eller til det å få gode karakterar. Når eg spør Adrian kva som skal til for at han skal tenkja at ”dette blei bra” om skrivearbeidet sitt, svarar han:

Adrian: Rettskrivinga i alle fall, det er veldig viktig fordi det er det eg føler eg ikkje er så veldig flink til, rettskrivinga. Men ja, når eg har fått til det, og når eg får skildra ting, [...] [da] føler [eg] liksom, ja det fekk eg bra til.

Rettskriving spelar med andre ord ei viktig og sentral rolle, ikkje berre for at resultatet, altså teksten, skal bli bra, men òg for at Adrian skal oppleva å få til skriveoppgåva. Adrian held vidare fram med å fortelja at han ”har god fantasi, det er verre med rettskrivinga”, og svarar bekreftande på spørsmål om det å slita med rettskrivinga kan følast ”litt hemmande”. Heller ikkje Christer opplever å ha kontroll på rettskrivinga. Han seier fyrst at han ikkje er flink å skriva, fordi han ”har ikkje fantasi”, og når eg spør han om det er ”alt som trengs for å bli god til å skriva”, svarer han ”og eg har ikkje bra rettskriving”. Med andre ord er rettskriving sentralt for å skriva ein god tekst. Christer trekk dette vidare til karakterar når eg spør han korleis han vil forklara ein god karakter på ei skriveoppgåva, og han svarar ”rettskrivinga, at det har vært bra flyt i språket og [...] stemmer til oppgåva”. Med ”stemmer til oppgåva” meiner Christer truleg her at han har ”svara på oppgåva”. Rettskriving er her det fyrste som blir nemnd, som kan støtta ideen om at rettskriving blir opplevd som særleg viktig for karakteren. Daniel trekk òg inn ”lite skrivefeil”, i tillegg til ”forstått oppgåva rett” når han skal forklara kva som gir gode karakterar. Denne koplinga mellom rettskriving og karakterar finn me ein parallell til i intervjuet med Endre når eg spør han om det er ein skilnad på å skriva på Facebook eller skriva meldingar, og det å skriva i ein skulekontekst:

Endre: Ja for [...] du brukar jo meir slang og sånn, [...] folk som gjer det jo i stil òg, men det er jo ikkje bra. Får jo ikkje bra karakter av det, så det er jo eigentleg ein stor skilnad.

Skilnaden mellom Daniel og Endre her er at Daniel eksplisitt snakkar om rettskriving når han nemner ”lite skrivefeil”, medan Endre si kopling til rettskriving er meir subtil fordi han snakkar om ”slang”. Eg tolkar her ”slang” som bruk av forkortingar, og liknande som ikkje er i tråd med rådane rettskrivingsnormer, då dette er primært det som blir lagt i omgrepet ”slang” i denne dialekta. Slik eg ser det er det relativt uproblematisk å knyta dette til rettskrivings-tematikken. Endre er òg innom rettskriving på eit anna tidspunkt i intervjuet, når han får spørsmål om kva det er som gjer ein tekst veldig god.

Endre: [...] Det kjem jo an på korleis [...] språket er, vil eg tru [...]

Kristine: Og med språket så meiner du?

Endre: Både rettskriving, og korleis du, for å seia det sånn, set det opp og at det ikkje blir mykje rot i teksten, og at du skriv sakleg om det oppgåva handlar om.

Igjen ser me at rettskriving er det fyrste som blir nemnd. Her bør det presiserast at når ein ser på intervjuet i ein heilskap, er Endre vesentleg mykje mindre interessert i å snakka om skrivefeil og rettskriving enn kva som er tilfellet for særleg Adrian og Christer. Benjamin sin respons er derimot i tråd med Endre sin. På spørsmål om kva han meiner gjer ein tekst veldig god svarar han ”at du har lite skrivefeil, og held deg til temaet. Og godt innhald, og ein god innleiing og avslutning”. Benjamin er vidare den av informantane som snakkar minst eksplisitt om rettskriving, men til gjengjeld ser me at han ofte snakkar om ”feil”. Han seier blant anna at han ”plar lesa gjennom [teksten] og retta på feil og sånn”, når eg spør kva han meiner med det seier han at det ”kan vera skrivefeil og at eg kanskje vil leggja på litt ekstra på teksten”. Òg når Benjamin snakkar om kva tilbakemeldingar han har fått i frå faglæraren på tekstane han har skrive snakkar han om ”feil”, og at han har fått ”tilbakemelding om for eksempel noko eg har gjort feil, og så [...] tipsar [ho] meg om kva eg kan gjera for å forbetra det eg har gjort feil”. Her er det då noko uklart om Benjamin med ”feil” refererer til skrivefeil, og om det i så tilfelle er berre skrivefeil han snakkar om, dette blir aldri tydeleg klargjort i intervjuet.

Det er med dette uansett klart at gutane opplever at rettskriving spelar ei viktig rolle for om teksten blir god eller ikkje. Her kan ein òg trekka inn karakterar, som blant anna blir gjort av Daniel og Endre.

I tillegg til at nokre av informantane trekk fram at rettskriving er viktig for å ikkje sjå teit ut, og at rettskriving spelar ei viktig rolle for kor god teksten blir, ser me at Daniel trekk ein parallell mellom det å skriva for å bli forstått, og det å skriva *rett*.

Intervjuet med Daniel var på mange måtar interessant, kanskje spesielt fordi han fleire gonger i løpet av begge intervjusekvensane påpeika at det var viktig å skriva – for å bli forstått. Eit interessant utsegn i seg sjølv. Det som gjorde utsegne ekstra spennande, var at det i liten grad samsvarte med det andre Daniel sa, i tillegg til at Daniel i lita grad arbeida vidare med tekstane sine. Eg såg fyrst på det som sjølvstyk at når Daniel snakka om ”det er viktig å kunne skriva for å bli forstått”, så handla dette om ein med gode skriveferdigheiter er i stand til å kommunisera eit budskap vesentleg betre enn om skriveferdigheitene er svake. Det er

viktig å kunne skriva godt, for å unngå å bli misforstått, og for å klarast mogleg få vidareformidla budskapet din til mottakaren. Daniel hadde truleg ein meir bokstavleg tilnærming til utsegne, som ein her kan sjå:

Kristine: [...] Kva mål har du med skrivinga?

Daniel: Nei å bli forstått

Kristine: Det viktigaste er det du [...]?

Daniel: Ja, og [...] det er så teit når di har fullt av skrivefeil, da blir (du) liksom ikkje tatt så seriøst.

Daniel gjer her ei tydeleg kopling mellom det å bli forstått, og rettskriving, og det ser ikkje ut til at han eigentleg tenkjer på noko meir avansert enn nettopp rettskriving. Den same koplinga er tydeleg når Daniel seier ”du får jo ikkje dårlig karakter viss du har mykje skrivefeil og sånn”. Heller ikkje i andre delar av intervjuet trekk Daniel eksplisitt inn kommunikasjon, og gode skriveferdigheiter som eit middel for å effektiv kommunikasjon.

”Eg skriv aldri noko særleg heima”

Rimeleg mykje av gutane si forståing av omgrepet ”tekst” kan oppsummerast i det Endre seier heilt i starten på det fyrste intervjuet:

Kristine: Kan du [...] fortelja meg litt om kva tankar du har om det å skriva?

Endre: Nei å skriva, det er eigentleg heilt greitt. Har ikkje noko spesielle tankar om det. Eg skriv jo eigentleg mest på skulen då, sånn stilar og sånn. Skriv aldri noko særleg heima.

Kristine: Skriv aldri heima? Ingenting?

Endre: Ja, du skriv jo på data og mykje sånn da

Kristine: Er det ein anna type skriving, det?

Endre: Ja, det blir jo ein anna type. Har liksom ikkje noko oppgåva, så det blir ein anna type.

Her gjer gir Endre uttrykk for at det er forskjell på den skrivinga som skjer i på skulen, der han skriv stil, og den skrivinga han gjer heima eller på fritida. Det ser òg ut til at Endre ikkje nødvendigvis tenkjer på fritidsskrivinga si som nettopp skriving, men som noko anna. Sjølv om han modererer den fyrste utsegna om at han ”aldri skriv heima”, stoppar ikkje dette han i frå å seinare, i same intervju, uttrykka følgjande:

Kristine: [...] kva område plar du å bruka skriving på når du ikkje er på skulen?

Endre: Det er jo ofta internett, då. Og meldingar på telefonen. Så det er sjeldan eg skriv på ark heima, eigentleg.

Kristine: Ja, det er sjeldan du skriv på ark på skulen òg, sikkert

Endre: Ja, eller. Det er liksom meir på skulen, da. Skriv jo aldri noko tekstar heima og sånn. Det har aldri skjedd.

Desse to korte sekvensane meiner eg gir eit rimelig presist bilete på det eg opplever at informantane mine tenkjer om kva ”ein tekst” *er* for noko. Tekst og skriving er noko som skjer på ark, og i ein skulekonteks. Det er ikkje noko elevane held på med heima, eller i fritida. Teksten som skjer på fritida er *noko anna*, enn den teksten gutane møter i skulekvardagen sin. Tekst, og det ”å skriva” handlar om dikting og fiksjon, og om å skriva ”rett”. Med denne forståinga av tekst, blir skriving noko fjernt og distansert, som har liten verdi i det daglege. Eg vil no gå meir inngåande inn på kva reell nytteverdi gutane opplever at skriving har, med å sjå på kva tankar dei har om skriving i andre fag enn i norsk, skriving i fritida og skriving i framtidig yrkesliv.

5.3.2 Skriving i andre fag

Når informantane fyrst og fremst snakkar om skriving som noko som høyrer norskfaget til, er det interessant å sjå på kva rolle dei meiner skriving spelar i andre fag. Dette gir igjen ein peikepinn både på i kva grad dei opplever at skriving har ein reell nytteverdi, og i kva grad dei evner å generalisera kunnskapane sine om skriving til andre område enn norskfaget.

Hovudtendensen er at elevane i liten grad opplever at skriving spelar ei avgjerande rolle i andre fag enn i norskfaget. Nokre av informantane er inne på at det kan ha litt å seia, dersom du har mykje skrivefeil, eller i teoretiske fag som naturfag og samfunnsfag, men òg desse ser ut til å vera av den oppfatninga at når alt kjem til stykket verkar skriveferdigheitene i lita grad inn på karakteren i andre fag enn norsk. Gutane ser vidare ikkje noko poeng i å trenast på skriving i andre fag enn norsk, med eit unntak av engelsk.

Daniel avviser meir eller mindre blankt at skriving spelar ei rolle for korleis han gjer det i andre fag. Når eg spør han korleis han trur skriveferdigheitene hans verkar inn på korleis han gjer det i andre fag, svarar han ”det er ikkje så mykje”. Eg følgjer opp med å spør om han ikkje plar skriva mykje i andre fag enn i norsk, og då svarar han ”Jo, men du får jo ikkje dårleg karakter viss du har mykje skrivefeil og sånn”. Med dette er Daniel den av informantane som tydelegast avviser at skriving spelar ei rolle i andre fag enn i norskfaget. Med tanke på kor mykje han snakkar om at det er viktig å skriva for å bli forstått, er dette

interessant. Men som me tidlegare har vore inne på, dreier dette seg truleg i hovudsak om rettskriving, og det er då mindre avvikande frå resten av responsen hans.

Heller ingen av dei andre informantane ser ut til å ilegga skriving ei sentral og viktig rolle i andre fag, men deira respons er mindre bastant enn Daniel sin. Når eg spør Adrian korleis han trur skriveferdigheitene hans påverkar korleis han gjer det i andre fag, svarar han:

Adrian: Eg trur ikkje det har så veldig mykje å seia. Det gjorde det i alle fall ikkje på ungdomskulen, [...] du fekk ikkje nedsett karakter [...] på grunn av at du skreiv veldig mykje feil på ein naturfagprøve. Men eg veit ikkje korleis det er her.

Kristine: Så du opplever eigentleg ikkje at det har noko å seia?

Adrian: Kanskje litt

Kristine: Korleis då?

Adrian: For eksempel viss du får ein strek under *nei*, *no har du skrive alt for mykje feil*, neste gong må du prøva å gjera det litt betre i norsk [...].

Me ser altså at Adrian i utgangspunktet har erfaring frå ungdomskulen med at skriving ikkje har så veldig mykje å seia, men at han samstundes er tydeleg på at han ikkje veit korleis det er "her" på vidaregåande. Vidare trekk han fram at når skriving har hatt noko å seia i andre fag, så har dette fyrst og fremst handla om dårleg rettskriving. Eg spør Adrian om han meiner andre faglærarar òg skal jobb med skriving, eller om han meiner det fyrst og fremst er norsklæraren si oppgåve, han svarar då:

Adrian: Nei, det synes eg berre norsklæraren. Viss me skulle blanda naturfag med norsk på ein måte, så hadde det jo vore veldig mykje norsk og på ein måte mykje mindre naturfag, for da hadde jo den læraren òg byrja å *nei der skreiv du feil, det må du retta*.

Denne responsen er med på å underbygga at Adrian i utgangspunktet meiner at skriveopplæring er noko som høyrer norskfaget til, og dersom ein skulle driva med skriveopplæring i andre fag kan ein risikera at det skjer på kostnad av faget. Adrian trekk vidare fram at dersom ein skal driva med skriveopplæring i eit anna fag, så må det vera engelsk. Denne oppfatninga deler han med Endre, og med Benjamin. Sistnemnte er i utgangspunktet svært skeptisk til å arbeida med skrivetrening, både i norskfaget og i andre fag, men som har ei forståing for at ein arbeidar med skriving i norsk og i engelsk. Dette kan me sjå i denne sekvensen:

Kristine: Tenkjer du at de burde arbeida med skriving i andre fag enn i norsk?

Benjamin: Ja, engelsk.

Kristine: [...] men berre i norsk og engelsk?

Benjamin: Ja, men eigentleg så meiner eg det er unødvendig, men eg forstår jo på ein måte [...] kvifor me har det.

Benjamin opnar her for at det kan ha noko for seg å arbeida med skriving i språkfaga norsk og engelsk. Men sjølv her meiner han at det er av ein svært avgrensa verdi. Det som kanskje er ekstra interessant her er at det ser ut som om det er viktig for Benjamin å få fram at han meiner skriving er unødvendig. Her kan ein sjølvstøtt argumentera for at Benjamin trekk fram at han ”på ein måte” forstår kvifor ein driv med skriveoppgåver, og at dette kan nyttast som eit argument for at han opplever ei viss verdi av skrivearbeidet. Eg for min del synes heller at det er interessant at han vel å presisera, nok ein gong, at han synes skriving er unødvendig, på eit tidspunkt i intervjuet der det ikkje nødvendigvis er sjølvstøtt at det bør presiserast. Så slik eg forstår intervjuet, verkar det som at det er relativt viktig for Benjamin å understreka at han eigentleg ikkje synes det er ein fornuftig tidsbruk. Uansett trekk både Benjamin og Adrian fram at skriving har ei spesiell rolle i engelsk så vel som i norsk.

Av informantane er både Benjamin og Christer, samt til ein viss grad Endre, inne på at skriving kan spela ei rolle i andre teoretiske fag.

Kristine: Trur du at skriveferdigheitene dine påverkar korleis du gjer det i andre fag enn norsk?

Benjamin: Kanskje sånn teorifag som samfunn og naturfag og sånn, men ikkje [...] noko som eg kjem på, eigentleg

Kristine: Kvifor seier du samfunn og naturfag og sånn?

Benjamin: For der skriva me ofte om ting, og da er det jo rett å bruka skriveferdigheiter

Kristine: Kan du utdjupa det enda litt meir?

Benjamin: Viss [...] eg skulle skriva om [atom] så kunne eg jo brukt [...] kunnskapane mine [...] når det gjeld korleis eg skal skriva ned dette her [...].

Kristine: [[Tenkjer du på]] struktur eller på [...]

Benjamin: Tenkjer vel meir på struktur og ferdigheiter, liksom korleis eg skal skriva teksten

Her ser me at Benjamin er inne på nettopp skrivinga sin overføringsverdi, og at ein kan nytta skriveferdigheitene òg innanfor andre område. Ein bør likevel vera varsam med kva ein legg i Benjamin sin respons her. Benjamin uttrykker blant anna fleire gonger i løpet av intervjuet at han opplever arbeid med skriving som unødvendig og noko han ikkje får bruk for.. Benjamin

svarar dessutan at det er tilstrekkeleg å driva med skrivetrening i norsk og engelsk, og sjølv når han snakkar om desse fagområda er mantraet ”men egentlig så meiner eg det er unødvendig, men eg forstår det på ein måte”.

Mykje er vidare avhengig av kva Benjamin eigentleg meiner krivetrening er, og kva han legg i ”skriveferdigheiter”. I slutten av siste intervju, seier Benjamin til dømes ”[...] altså, viss me skriv norskstilar, så blir me jo betre i norsk automatisk da, rettskriving og sånn, bøyning av verb og alt sånn”. Han gjer her ei kopling mellom det å vera god til å skriva, eller god i norsk, og det å vera god på rettskriving. Ein rimeleg tolking kan då vera at når Benjamin snakkar om at du kan nytta skriveferdigheitene dine i andre fag, så snakkar han om å skriva i tråd med rettskrivingsreglane. Uavhengig av dette ser me likevel at Benjamin i alle fall har ei vag forståing av at skriveferdigheiter i frå norskfaget kan brukast til noko. Det som er interessant er at dette står i sterk kontrast til mykje av det andre han seier, og det kan difor vera vanskeleg å vite kor mykje lit ein skal leggja til utsegna hans i denne samanhengen. Ei mogleg forklaring kan vera, som me allereie har sett, at Benjamin i stor grad trekk ein parallell mellom skriving og diktning. Dersom ein primært opplever at skriving handlar om å ”finna på noko”, er det ikkje urimeleg at det vil vera vanskeleg for eleven å sjå overføringsverdien til andre skulefag og formidling av ”fakta”, eller fagkunnskap.

Christer meiner heller ikkje at skriveferdigheiter har så mykje å seia i andre fag enn i norskfaget. Dette kjem eksplisitt fram når han får spørsmål om korleis han trur at skriveferdigheitene påverkar korleis han gjer det i andre fag, og han svarer ”eg har ikkje så trua på at det har så mykje å seia”. Men når eg spør kvifor svarar han ”[...] kanskje samfunn og RLE da, fordi du må skriva litt der, men ikkje noko sånn ekstremt”. Han opnar altså her for at skriving kan ha noko å seia i dei mest teoretiske faga. Alt i alt ser det då ut til at Christer vurderer det slik at skriveferdigheitene hans eigentleg ikkje verkar inn på korleis han gjer det i andre fag. Når han likevel opnar for at skriving kan vera av betydning i teoretiske fag, så er det med implikasjonen om at denne påverknaden i så fall ikkje er stor, Christer svarar òg blankt nei på om ein bør arbeida med skriving i andre fag enn i norsk.

Når det gjeld Endre, kan det tidvis sjå ut til at han opnar for at skriving har ein overføringsverdi til andre skulefag, samstundes som han er rimelig klar på at det ikkje er noko poeng i å arbeida med skriving i andre fag enn i norsk og engelsk. I intervjuet uttrykkjer

Endre seg vagt og i generelle termar når han snakkar om skriving i andre fag, og det er vanskeleg å slå fast kva han eigentleg meiner, og kva han seier fordi han har ei oppleving av at det er ”det rette” å meina. Når eg spør Endre korleis han trur skriveferdigheitene verkar inn på korleis han gjer det i andre fag, svarar han ”det er jo vikt- det er vel viktig å vera god å skriva, [...] men andre fag er eg ikkje sikker på”. Eg utfordrar han då på om det er meiningslaust å arbeida med skriving i fag som historie og naturfag. Han svarar då ”nei, det er vel ikkje det, for viss du skriv bra, så skriv du jo bra. [Da] kan du oppnå noko som...”. Det er litt uklart kva Endre i utgangspunktet meiner at ein kan oppnå, eg spør han vidare om ein god skrivar kan oppnå noko ein dårleg skrivar ikkje får til, og då svarar han ”ja, kanskje du skriv meir [...]”. Endre kjem vidare inn på at ”du blir forstått betre viss du skriv bra, då. Så det er jo eigentleg ganske viktig”. Her er Endre inne på skrivinga sin kommuniserande oppgåve, og seier implisitt for at skriving er viktig i andre fag, samstundes som Endre er ganske tydeleg på at skriving er noko ein skal jobba med i norskfaget, og ikkje i andre fag. Når eg spør han om det er eit poeng å arbeida med skriving i andre fag svarar han ”nei, ikkje eigentleg. Me jobbar jo med det i engelsk, da, men altså sånn, å jobba med skriving i naturfag for eksempel, ser ikkje eg som kanskje noko viktig”.

Skal ein samanfatta det Endre her seier, kan ein seia at sjølv om Endre faktisk meiner at ein klarer å kommunisera betre dersom ein er god til å skriva, så klarer han uansett ikkje å sjå samanhangen mellom skriveopplæringa og utviklinga av denne kommunikative kompetansen. I tillegg ser me at Endre knyter det å vera god til å skriva til ein kvantitativ terminologi, når han peikar på at flinke skrivarar kanskje kan ”skriva meir” enn mindre flinke skrivarar

Me ser altså at elevane i liten grad evner å generalisera det dei lærer om skriving i norskfaget til andre fag, og at dei heller ikkje meiner at gode skriveferdigheiter har ein reell nytteverdi innanfor andre fagområde enn norsk og (kanskje) engelsk. . I den grad skriving blir trekt fram som nyttig i andre fag, handlar det om rettskriving, og ei heller vag forståing av skriving kan ha litt å seia i teorifag, men at denne påverknaden må kunne seiast å vera svak. Elevane ser heller ingen grunn til å trena opp skriveferdigheitene sine i andre fag enn norsk, og (kanskje) engelsk. Når fleire av elevane trekk fram engelsk, så er dette med på å slå fast oppfatninga av at skriving er noko som fyrst og fremst høyrer språkfaga til.

5.3.3 ”Eg har ikkje noko plan om å bli forfattar, så [...] det er litt unødvendig”

Då eg snakka med elevane om deira opplevde nytteverdi av skriving utanfor ein skulekontekst, uttalte dei seg i all hovudsak i generelle termar som dei i lita grad knyter eksklusivt til fritidsskriving, eller eksklusivt til skriving i arbeidslivet. Årsaka til dette er truleg at eg, i staden for å spør spesifikt om fritidsskriving og skriving i arbeidslivet, legg meg på ei meir generell linja og spør elevane kor viktig dei meiner skriving blir etter den vidaregåande opplæringa. Og som ein spør, får ein som kjent svar. Dette gjer at det tidvis er både uråd og meningslaust å skilja mellom fritidsskriving og skriving i arbeidslivet i responsen frå informantane. Dette gjer nok likevel ikkje svara mindre interessante, kanskje snarare tvert imot. Med denne generelle tilnærming til temaet, får eg kanskje òg ein betre idé om kva tankar elevane gjer seg om skrivinga sin generelle nytteverdi. Dette kan gi meg ein betre oversikt enn om eg hadde hatt ein meir spissa og fokusert innfallsvinkel i utgangspunktet.

I det følgjande vil eg fyrst ta føre meg elevane si generelle tilnærming til skrivinga sin nytteverdi utanfor skulekonteksten. Vidare vil eg kort gå nærare inn på både tankane deira om fritidsskriving, og kva rolle elevane meiner skriveopplæringa spelar i denne. Til slutt vil eg sjå på kva tankar elevane gjer seg om skriving i arbeidslivet.

I all hovudsak uttrykkjer respondentane seg negativt til skrivinga sin nytteverdig, både Adrian, Benjamin og Christer trur ikkje skriving kjem til å bli særleg viktig i kvardagen etter den vidaregåande opplæringa. Endre sin respons er meir vanskeleg å plassera, då han på den eine sida gjer eit skarpt skilje mellom skrivinga som skjer i skuleregi og skrivinga som skjer i andre kontekstar, samstundes som han på den andre sida òg gir uttrykk for at skriving er viktig for å kunne gjera seg forstått. Daniel er den einaste av elevane som er meir eller mindre eintydig positiv til skriving, i den forstand at han meiner skriving blir viktig òg etter skuletida. Daniel og Benjamin representerer kvart sitt ytterpunkt i synet på kor viktig og nyttig skriving er.

Daniel er positiv til skriving, og meiner at skriving har ein nytteverdi. Då eg byrja intervjuet med å spør Daniel kva tankar han har om å det å skriva, er noko av det fyrste han seier at ”du må jo skriva”, og då eg spurte han kvifor det, svara han ”for å bli forstått”. Han heldt vidare

fram med å relatera dette til bruk av internett. Daniel meiner òg at skriving er noko han kjem til å få bruk for seinare, for som han sa: ”eg skriv jo kvar dag”. Daniel gir altså uttrykk for at skrivinga har høg reell nytteverdi. Eg ynskjer her å minna om at det er sannsynleg at Daniel fyrst og fremst tenkjer på ”det å skriva rett” når han snakkar om at skriving er viktig ”for å bli forstått”. Som eg tidlegare har sett på ser heller ikkje Daniel noko poeng i å arbeida med skriving i andre fag enn norsk. Det er altså lita grunn til å tru at Daniel her snakkar om *god* skrivekompetanse som ein føresetnad for å kunne kommunisera effektivt.

I motsetning til Daniel er ikkje Benjamin særleg positiv til skriving, og ser heller ikkje på skriving som nyttig. Dette gir han uttrykk for allereie i starten på fyrste intervju, der han seier:

Sånn når det gjeld å for eksempel at me skal skriva stilar om ting da, viss det er noko me skal finna på, så meiner eg egentleg at det er unødvendig, fordi me egentleg [...] ikkje har bruk for det, meiner eg da.

Her påpeikar altså Benjamin at skriving er noko han ikkje har bruk for. I denne samanhengen trekk han det særleg til fiksjonstekstar, og som eg tidlegare har vore inne på så er det grunn til å tru at det fyrst og fremst er denne typen tekstar elevane forbinder med ”skriving”. Utsegna rommar, utover dette, lite tvil om kva tankar Benjamin har om skriving og skrivinga sin nytteverdi. Han er òg konsekvent på dette gjennom begge intervjusekvensane, og gir tydeleg uttrykk for at skriving er noko han ser på som lite nyttig. Og som eg tidlegare har påpeika ser det òg nesten ut som om det er viktig for han å få presisert akkurat dette.

På lik linja som Benjamin, ser ikkje Christer den store nytteverdigen av skriving etter han er ferdig med den vidaregåande opplæringa. Då eg spurte Christer om kor viktig han trur skriving blir seinare, svara han ”eg trur det blir mindre og mindre viktig”. Når eg då spør han kvifor han trur dette, svarar han ”grunna teknologi og sånn som skjer”. Eg gjorde her eit forsøk på å utfordra han på om han skriv meir eller mindre no med all teknologien, men då blei han unnvikande i svara og seier ”du skriv jo, når du har data så skriv du jo meir, men nei, eg veit- når me skriv tekstar så trur eg det blir mindre tekstar”, han verka ukomfortabel i denne situasjonen, og eg valte difor å gå vidare med intervjuet. Det kan virka som at han ynskja å halda på konklusjonen sin om at skriving blir mindre viktig, og at det var ubehageleg for han då eg utfordra denne konklusjonen.

Heller ikkje Adrian seg ut til å tru at skriving kjem til å bli særleg viktig i kvardagen etter vidaregåande. Denne sekvensen er henta frå det fyrste intervjuet eg gjorde med Adrian:

Kristine: Kor viktig trur du det blir å skriva når du er ferdig på vidaregåande? Trur du skriving blir ein viktig del av kvardagen din?

Adrian: Nei, ikkje sånn veldig trur eg

Kristine: Skriv ikkje så mykje?

Adrian: Eller, det har jo litt å seia, på nettet og data og sånn

Me ser at Adrian sin fyrste respons er at skriving ikkje blir særleg viktig i kvardagen etter vidaregåande. Men når eg ”minnar han på” skriving på data med å spørja leiande om han ikkje skriv så mykje, modererer han seg til at ”det har jo litt å seia”. Her kan ein spørja seg om dette eigentleg er ein del av Adrian sin tenkemåte, eller om dette fyrst og fremst er eit resultat av at eg spør det spørsmålet eg spør, og at dette får Adrian til å tenkja i den retninga han gjer. Når Adrian i slutten av andre intervju igjen får spørsmål om kor viktig han trur skriving blir seinare, svarar han: ”eg trur ikkje det har så veldig mykje å s- eller [...] det hjelp jo på med det at *oi, han der, han skreiv jo berre feil, det var jo berre feil på dette arket her* [...]”. Me ser her at han denne gongen ikkje nemner data eller fritidsskriving, men heller knyter det til rettskriving. Dette kan ein kanskje tolka slik at fritidsskriving ikkje er ein naturleg eller sjølvsgatt del av Adrian sitt skriveomgrep. Alt i alt ser det uansett ikkje ut til at Adrian vurderer det som veldig nyttig å vera god til å skriva.

Endre har ei interessant tilnærming til spørsmålet om skrivinga sin generelle nytteverdi, fordi han gjer eit tydeleg skilje mellom skriving som skjer i norskfaget, og all anna skriving. For Endre så er det enten snakk om ”stil”, som er ein tekst, og fritidsskriving heima, som ikkje er ein tekst, men noko anna. Når eg spør Endre om kva tankar han har om skriving, svarar han blant anna ”eg skriv jo eigentleg mest på skulen da, sånn stilar og sånn. Skriv aldri noko særleg heima”. Her ser me til ein viss grad eit skilje mellom skuleskriving, og fritidsskriving, og dette skilje blir tydeleggjort når Endre seinare i same intervju seier:

Kristine: [...] kva område plar du å bruka skriving på når du ikkje er på skulen?

Endre: Det er jo ofta internett, då. Og meldingar på telefonen. Så det er sjeldan eg skriv på ark heima, eigentleg.

Kristine: Ja, det er sjeldan du skriv på ark på skulen òg, sikkert

Endre: Ja, eller. Det er liksom meir på skulen, da. Skriv jo aldri noko tekstar heima og sånn. Det har aldri skjedd.

Her er me då tilbake igjen til Endre sin definisjon av kva ”tekst” er for noko. Og me ser at han eit relativt skarpt skilje mellom fritidsskriving, som han knyter til internett og bruk av mobiltelefon, og skriving på skulen, der ein skriv tekstar på ark. Omgrepet ”tekst” er noko som høyrer skulekonteksten til. Eit såpass tydeleg skilje kan òg tyda på at Endre i liten grad ser ein overføringsverdi og bruksverdi av den skrivinga som skjer på skulen, og den som skjer andre stadar. Desse to skrivesituasjonane har rett og slett ingenting med kvarandre å gjera.

Me ser altså at fire av respondentane i liten grad ser ein nytteverdi av skriving utanfor rammene til den vidaregåande opplæringa. Og sjølv om Daniel i stor grad er positiv til skriving, og ser at skriving har ein verdi på andre område, opererer han med eit skriveomgrepet som i stor grad ser ut til å handla om rettskriving. Soleis er det ingen av respondentane som ser skrivinga si kommunikative og konstruerande oppgåve. Informantane er då på sett og vis samde i at skriving har lita reell nytteverdi utanfor skulen.

Skriving i fritida – men eg skriv jo ikkje tekstar heima

Alle informantane kjem i løpet av intervjuet innom at dei skriv på internett eller tilsvarende i fritida. Det varierer noko om dette er informasjon dei kjem med på eige initiativ, eller om det er respons på meir eller mindre direkte spørsmål i frå meg. Vidare ser me, som me tidlegare har vore gjennom, at med unntak av Daniel er det ingen av informantane som gir uttrykk for at det dei lærer om skriving på skulen kan overførast til denne skrivinga som dei gjer på fritida. For informantane handlar skriving, som sagt, fyrst og fremst om rettskriving. Klarast uttrykkjer kanskje Adrian dette når han seier: ”det er jo ikkje så veldig viktig å skriva dønn rett der heller” om skriving på Facebook. Heller ikkje Endre meiner dette er så viktig, og seier: ”men altså viss du skriv til ein venn på Facebook, er det ikkje så nøye om det er riktig”. Christer og Benjamin trur i hovudsak ikkje at det dei lærer om skriving på skulen er noko dei kan ta i bruk på fritid. Skulle dei eventuelt få bruk for noko, så må det vera å ”skriva rett”, som Christer påpeikar. Sjølv om Daniel meiner at skriving er viktig, er dette òg for han tett knytt til rettskrivingsaspektet.

Skriving på jobb – viktig om du skal bli forfattar eller jobba på kontor

Informantane er sparsame med å knyta skriving opp til eit framtidig yrkesliv, noko som igjen er ein konsekvens av at dei får lite direkte spørsmål om det. For majoriteten ser det ut til at kor viktig skriving blir i yrkeslivet ”det spør [på] kva jobb du får”, som Benjamin seier.

Desse gutane utdannar seg innanfor elektrofaget, og det ser ikkje ut til at dei opplever at skrivekompetanse er verken viktig eller relevant her. Som Christer seier ”for meg så har det vel ikkje så mykje [...] å seia, men det er vel meir viss du jobbar på kontor og sånne ting”. Eller som Endre seier ”[...] Eg føler liksom det er eit pluss viss du for eksempel skal bli forfattar”. Benjamin argumenterer òg for at skriving er nødvendig for som han seier ”eg har ikkje nokre planar om å bli forfattar”.

Gutane opplever at skriving kan vera ein viktig kompetanse - for andre. Og det ser ut til at dei i liten grad meiner at skriving har ein reell nytteverdi for dei sjølv, sett i eit yrkesperspektiv. Den underliggande, implisitte forståinga ser ut til å vera ”elektrikarar skriv ikkje”.

5.3.4 Det kommunikative elementet som uteblei

Som me har sett har informantane ulikt syn på kor viktig skriving blir, det same gjeld kva overføringsverdi skrivinga dei lærer på skulen faktisk har. Det som derimot er gjennomgåande er synet på skriving som noko som har med rettskriving og grammatikk å gjera. Og det ser ut til at elevane nærmast ser på skriving som det å objektivt flytta informasjon i frå A til B.

Det ikkje-verbaliserte skrive-argumentet

Det ser ut til at dei fleste informantane har ei slags grunnforståing om at skriving er viktig, men at dette er eit argument som dei slit med å verbalisera. Adrian argumenterer med at skriving er viktig, for du treng det i alle land, Daniel påpeikar at ”du må jo skriva” og det er ”viktig med skriving for å bli forstått”. Sjølv om gutane konkretiserer det i rettskriving, er det òg noko som ”ulmar” under overflata her, og det kan virka som om gutane har ei vag oppfatning av at skriving er viktig utover rein rettskriving, men at det slit med å få heilt tak på kvifor det er slik. Dette kan igjen vera ei årsak til at gutane fell tilbake på ”rettskrivingsargumentet”, dei har ikkje det språklege verktøyet til å setja ord på kva som kjenneteiknar god skrivekompetanse.

Særleg argument som at skriving er viktig fordi ein skriv i alle land kan byggja opp under dette, då det vitnar om at skriving handlar om noko meir enn berre grammatikk og rettskriving. Dette vil jo nødvendigvis vera språkavhengig, og har mindre overføringsverdi

mellom språka. Så når Adrian brukar dette argumentet, må det nesten vera noko anna enn rettskrivingsreglene han tenkjer på.

5.4 Opplevd kontroll over karakterutfall

Det er relativt vanskeleg å slå fast i kor stor grad elevane opplever at dei har kontroll med karakterutfallet sitt, blant anna fordi svara deira tidvis er motstridane. Tendensen er at når elevar snakkar generelt om dei skriverelaterte prestasjonane, så knyt dei dette til liten grad av opplevd kontroll. Når elevane derimot får spørsmål om det er mogleg eller ikkje å få toppkarakter, ser me at dei uttrykker mykje større grad av kontroll, og at svake prestasjonar fyrst og fremst ser ut til å vera konsekvensar av medvitne val. Mykje kan peika i retning av at dette er eit spørsmål om prioriteringar.

5.4.1 Ein gong dårleg skrivar, alltid dårleg skrivar

I kva grad elevane opplever å ha kontroll med karakterutfallet er noko varierende. Me ser at Daniel ser ut til å i større grad oppleva at han er i stand til å kontrollera karakterutfallet, enn kva som er tilfellet for dei svakare skrivarane Adrian, Benjamin og Christer. Endre på si side gir uttrykk for at han opplever å få til skriveoppgåvene, utan at dette nødvendigvis gir han kontroll.

Daniel er den einaste informanten som gir eit tydeleg og samla uttrykk for at det er han sjølv som bestemmer kor godt han gjer det på ei skriveoppgåve, reint karaktermessig. Dette kjem blant anna fram i den følgjande sekvensen:

Kristine: [...] Kor ofta plar du å få den karakteren du forventar?

Daniel: Når eg vil.

Kristine: Så du har eigentleg ganske stor kontroll over

Daniel: Ja, viss eg øver så får eg jo den karakteren eg vil ha.

Det kan sjå ut til at Daniel opplever at det er han sjølv som styrer kor bra eller dårleg han skal gjera det på eit skrivearbeid, og at dette difor er noko han har stor kontroll over. Samstundes knyter han det til innsats når han trekk samanheng mellom det ”å øva”, og den endelege karakteren. Dette vil vera eit forklaringsmønster som gir Daniel stor råderett over framtidige karakterar.

Tilsvarande syn finn ein i utgangspunktet ikkje igjen hjå dei andre informantane. Christer gir blant anna klart uttrykk for at han ikkje sjølv opplever å vera herre over eigen karakter. Han knytter dette vidare til varige eigenskaper ved seg sjølv.

Christer: [...] viss eg hadde vore betre i norsk, så hadde eg sikkert fått betre karakter, men [...] sånn i forhold til meg så synes eg det var heilt greit.

Kristine: Kva er det som då skal til for at du skal klara å skriva ein veldig, veldig god tekst?

Christer: Skifta personlegdom @

Det å vera ein svak skrivar er altså, for Christer, ein eigenskap med han sjølv, som han sjølv knytter saman med personlegdommen sin. Det er rimeleg å gå ut i frå at det Christer her fyrst og fremst tenkjer på når han snakkar om personlegdom, ikkje nødvendigvis handlar om personlegdom slik det blir handsama i den psykologiske forskinga, men at det heller er ein indikator på djupt Christer opplever at dette er forankra i han sjølv. Det kan òg tyda på at Christer har integrert det å vera ein svak skrivar inn i identiteten sin. Det å vera dårleg til å skriva er noko ein *er*, og ikkje noko han kan gjera noko med.

I tillegg til dette har Christer tidlegare peika på at han stort sett får dei karakterane han forventar, fordi han ”har vel lege på dei same karakterane heile tida”. Denne forklaringa finn me òg igjen hjå Adrian som seier at han ”får som regel den same karakteren i norsk”.

Utsegna kan i utgangspunktet virka mindre interessant og viktig, men det peikar i retning av at på dette tidspunktet i utdanningsløpet så er eit visst karakternivå etablert, og det let seg ikkje (enkelt) gjera å bryta med dette.

Benjamin gir heller ikkje uttrykk for at han har noko styring med korleis karakteren blir. Då Benjamin fekk skriveoppgåvene dei hadde hatt denne hausten, trudde han ikkje at han kom til å få det til. Når eg spør han kvifor ikkje, svarar han ”for eg har aldri vore noko god til å skriva stilar”. Dette samsvarar med det Christer og Adrian seier om tidlegare erfaringar med skrivearbeid, og tanken som ser ut til å vera rådane kan kanskje samanfattast i retning av ”ein gong dårleg skrivar, alltid dårleg skrivar”.

Heller ikkje Endre gir uttrykk for at han opplever at det han har styring på kva som blir karakteren på skrivearbeidet sitt. Hans respons skil seg likevel noko frå den me finn hjå både Adrian, Benjamin og Christer, i den forstand at Endre opplever å faktisk få til

skriveoppgåver. Som han sjølv startar med å seia ”eg ligg på fire, kanskje, så [eg] får det jo til”. Vidare seier han seinare i intervjuet at han ”tenkjer at du får det jo som oftast til uansett, men tenkjer berre på [å] prøva å komma i gang”. Særleg interessant blir det når me snakkar om kva rolle evner spelar i skrivesituasjonar.

Endre: Ja, noko har jo betre skriveevner enn andre

Kristine: Trur du det er noko som kjem av trening?

Endre: Ja, det gjer nok det. Men du kan jo sikkert vera god [til] å skriva utan at du trener så mykje òg.

Her trekk Endre fram skriveevner, og at det er mogleg å ha gode skriveevner utan at det er noko ein har trena mykje på. Dette er særleg interessant når Endre er ein av dei sterkaste skrivarane i gruppa, og oppnår ok resultat på skrivearbeida sine. Ein måte å forstå Endre sine svar på kan vera at sjølv om han oppnår gode resultat, så er ikkje det nødvendigvis det same som at han opplever at det er noko han sjølv kontrollerer.

5.4.2 Det kostar meir enn det smakar

Når gutane snakkar generelt om kor stor kontroll dei opplever å ha med kva karakterar dei får på skrivearbeida sine, ser det ut til at fire av fem i liten grad opplever å ha kontroll. Når gutane derimot får konkretisert temaet noko, og får spørsmål om det er *mogleg* å oppnå ein toppkarakter, er ikkje tendensen like eintydig. Dei fleste er raske med å seia at dei ikkje kjem til å få toppkarakter, men når dei blir utfordra meir på om det er mogleg, og om det i teorien let seg gjera, er dei ikkje like avvisande. Adrian, Benjamin og Daniel trur alle at det, i alle fall i teorien, er mogleg å oppnå vesentleg betre karakterar. Endre er meir avvisande, og Christer avviser det blankt. Men sjølv Endre og Christer opnar for at det er mogleg, med trening, å bli betre til å skriva. Dette handlar igjen om prioriteringar.

Både Adrian og Benjamin opnar for at det er mogleg å forbetra resultatata på skrivearbeida sine vesentleg. Adrian peikar på at han truleg kunne fått til ein toppkarakter, dersom han hadde hatt med seg ei ordbok, og ”hadde berre tenkt på teksten, og ingenting anna”. Benjamin på si side trur ikkje at han kunne fått ein sekser, men seier vidare at ”[eg] kunne nok klart ein femmer viss eg verkeleg hadde gått inn for det”. Både Daniel og Endre er mindre tydelege i svara sine, men òg dei trur dei kunne oppnådd toppkarakter. På lik linje som både Adrian og Benjamin, argumenterer Daniel for at dette handlar om innsats, som me her kan sjå:

Kristine: [...] Kva skal til for at du skriv ein veldig god tekst?

Daniel: Eg bestemmer meg for å jobba mykje med den

Kristine: Så dersom du bestemmer deg for at *eg vil jobba mykje med den teksten, eg skal få toppkarakter* får du det til då?

Daniel: Ja, kanskje.

Christer og Endre har på si side mindre tru på at det er mogleg å oppnå ein toppkarakter. Christer avviser kontant ideen om toppkarakter, noko som han grunngjev med at han har manglande kunnskap og fantasi. Endre har heller ikkje tru på at han verken kjem til å skriva ein tekst han får karakteren seks på, eller at han i teorien kunne gjort det dersom han ville. Som han seier sjølv ”eg trur ikkje eg er så god i språk, eller i norsk”. Men, sjølv om verken Christer eller Endre trur det er mogleg å oppnå toppkarakter på tekstane sine, seier begge seg samde i at skriveferdigheiter er noko som det er mogleg å trenast opp, men som Endre påpeikar ”det er jo innsatsen du legg i det, og kva du er villig til å gjera”. Når eg spør Christer om det er mogleg å utvikla seg, svarer han ”hadde eg sett meg ned og gjort det så sikkert, men det er ikkje noko eg brenn for eller har lyst til å gjera”.

Samanfatta kan me seia at det ser ut til at gutane opplever ein viss kontroll med skrivearbeidet sitt. Dei har alle ei oppfatning av at innsats spelar ei stor og viktig rolle, og innsats er noko elevane kan kontrollere. Sjølv om Christer og Endre i utgangspunktet ikkje ser på det som mogleg at dei kan skriva ein tekst som dei får toppkarakter på, så kan dei begge seia seg samde med at det er mogleg å trenast og utvikla dette, dersom ein er villig til å prioritere dette. Når Christer og Endre då gir uttrykk for at dei beste karakterane er utanfor deira rekkevidde, er dette faktisk ein konsekvens av ei prioritering eller eit val dei har gjort.

Daniel samanfattar det viktigaste poenga her når han samstundes både opnar for, og avviser at ein toppkarakter er oppnåeleg.

Kristine: [...] viss du tenkjer deg at på denne oppgåva her har eg lyst å ha seks, [...] får du det til då?

Daniel: Nei, ikkje seks. Då skulle eg ha sete veldig lenge og retta og skrive om og, brukt veldig lang tid.

Slik eg forstår Daniel her så er sekseren oppnåeleg, men berre på eit teoretisk plan. Viss Daniel skulle fått sekser, så måtte han ”ha sete veldig lenge og retta og skrive om og, brukt

veldig lang tid”. Kostnadssida knytt til det å oppnå ein toppkarakter er for høg til at Daniel vurderer det som ein reell moglegheit.

5.4.3 Bruk av tilbakemelding

I utgangspunktet skulle denne studien blant anna undersøka korleis det å arbeida med tilbakemelding og omskriving virka inn på elevane si kjensle av kontroll. Sjølv om dette likevel ikkje blei temaet, gjorde dette utgangspunktet at eg har eit datamateriale som dekker elevane sine tankar om bruk av tilbakemelding svært godt, og dette ser igjen ut til å vera både interessant og relevant når me snakkar om elevane si opplevde kontroll over prestasjonane sine.

I den andre intervjurunden med informantane får dei spørsmål om korleis dei opplevde det å arbeida med omskriving og tilbakemelding. Alle elevane er positive til arbeidsforma der dei får tilbakemelding på utkasta sine, og gir uttrykk for at det å få tilbakemelding har gjort det enklare å arbeida vidare med tekstane sine. Når elevane får tilbakemelding, veit dei kva dei må arbeida vidare med, og kva som er greitt nok i teksten slik den føreligg. Dette gjer at elevane slepp å prøva å gjetta seg til kva som må forbeistrast i teksten.

Når Adrian får spørsmål om kvifor han synes det er positivt å arbeida med omskriving å tilbakemelding, trekk han særleg fram det at han får ei retning på skrivearbeidet sitt. Dette kan me sjå her:

Viss eg skriv ein tekst, sit her og skriv ein tekst i tre timar, [...] da veit ikkje eg kva eg gjer feil no, men viss eg skriv på ein halvtime, leverer det inn, får tilbakemelding med ein gong, får den tilbake igjen og der står det kva eg bør øva på, så øver eg jo på det.

Som Adrian her gir uttrykk for ser me at det handlar om å få ei viss styring med teksten, å få kjennskap til kva som er bra og mindre bra med teksten, i staden for å måtte ”famla rundt i blinde”. Adrian peikar dessutan vidare på at med denne arbeidsmåten så får ein ”hjelp av læraren til å laga ein betre tekst”. Ein må altså kunne seia at Adrian opplever større kontroll med teksten sin med denne arbeidsmetoden. Adrian er ikkje åleine om å oppleva at det å få tilbakemelding på teksten gjer det enklare å vita kva ein skal jobba meir med, eller kva ein skal jobba vidare med, faktisk svarer alle dei andre informantane noko i same retning.

Endre trekk fram at det er positivt å vita kva ein skal arbeida vidare med, men det ser ut til å vera vel så viktig for han at han med denne arbeidsmåten får ein slags kvalitetssikring av læraren på den teksten han allereie har skrive. Med tilbakemeldingar på teksten undervegs veit Endre kva som er bra nok, og som han difor ikkje treng å arbeida vidare med. Dette kjem blant anna fram i følgjande sitat:

Nei eg prøvde jo å gjera det så bra som mogleg i byrjinga, og når eg fekk dei der tilbakemeldingane så prøvde eg jo å endra på det og da følte eg det eigentleg var godt nok, så eg endra ikkje på noko som eg ikkje fekk tilbakemelding på, da.

Det å få tilbakemelding undervegs i prosessen handlar med andre ord ikkje berre å vita korleis ein skal arbeida vidare med teksten, men òg om å få kjennskap til kva det er som allereie fungerer. Dette er gjennomgåande i måten Endre snakkar om arbeid med tilbakemeldingar, som me òg kan sjå her:

Kristine: Føler du [...] at du har meir kontroll på kor du ligg hen med teksten når du får tilbakemelding undervegs?

Endre: Ja, du veit jo kor altså korleis du ligg an da, for viss læraren gir beskjed at *det var bra* for eksempel, så veit du at da treng di ikkje å bru- røra det meir.

Når alle informantane snakkar om tilbakemelding, snakkar dei om det som noko som gjer det enklare å jobba vidare med teksten. Både fordi dei allereie veit kva som er bra, slik som Endre rapporterer, og fordi dei veit kva det er dei må jobba vidare med. Dette må igjen kunne seiast å styrka elevane si kjensle av kontroll med både sjølve skriveoppdraget, og dei påfølgande resultata.

5.5 Skrivning, eit spørsmål om prioritering?

Til no har me sett at gutane bruker karakterar som det viktigaste, og kanskje til og med einaste målet på kor godt dei har lukkast med skriveoppgåvene sine. Det ser heller ikkje ut til at gutane opplever at skrivning har ei stor nytteverdi, snarare at det er noko som høyrer til i norskfaget, og som ikkje har overføringsverdi verken til andre fag eller til område utanfor skulesituasjonen. Vidare såg me at når gutane blir utfordra relativt konkret på spørsmålet om kor god kontroll dei har med karakterutfallet, gir dei aller fleste uttrykk for at dette på ein eller anna måte er innanfor deira kontroll. Her er fleire av gutane inne på at prioriteringar

spelar ei sentral rolle, og me skal he sjå nærare på kva tankar gutane har om prioritering av skrivearbeid.

Det kjem relativt tydeleg fram av datamaterialet at alle gutane opplever at prestasjonane deira på eit eller anna vis heng saman med dei prioriteringane dei gjer. Adrian, Benjamin og Daniel meiner alle at det er mogleg å oppnå svært gode resultat om dei går inn for det. Christer og Endre er meir avmålte når det gjeld kor gode karakterar dei tenkjer er oppnåelege, men begge seier seg samd i at skriveferdigheiter er noko som kan trenast opp, dersom ein er villig til å yta det som trengs. På trass av at gutane opplever at innsats meir eller mindre direkte påverkar resultat, viser dei likevel liten vilje til å prioritera skrivearbeid.

Når gutane snakkar om kva prioriteringar dei gjer, eller ikkje gjer, ser me at Christer, Daniel og Endre ikkje gir nokon eksplisitt forklaring på prioriteringane sine, men snakkar generelt og omtrentleg. Adrian og Benjamin er noko klarare på kvifor dei prioriterer som dei gjer, og knyter det høvesvis til det at norsk berre er eit av mange fag, og at det har liten nytteverdi. Felles for alle er at dei ikkje gir uttrykk for at skrivning har høg prioritet.

5.5.1 ”Eg bryr meg ikkje sånn ekstremt mykje om norsk”

Ingen av gutane seier noko som tyder på at skrivning og skriveoppgåver er noko dei prioriterer høg, snarare tvert imot. Faktisk gir alle informantane på eit eller anna tidspunkt uttrykk for at skrivning har låg prioritet.

Blant anna er Christer svært klar på at skrivning ikkje er noko viktig for han. Når eg spør korleis det å samanlikna resultat frå skrivearbeid med dei andre elevane i klassen får han til å føla, svarer han: ”Det forandrar ikkje så mykje på meg, eg bryr meg ikkje sånn ekstremt mykje om norsk”. Skrivning, som for Christer ser ut til å fyrst og fremst handla om norskfaget, er altså ikkje noko han vurderer som viktig. Sjølv om Christer får svake resultat på skrivearbeida sine, og generelt ser på seg sjølv som ein mindre kompetent skribar, har han likevel ein idé om korleis han kan forbetra skriveferdigheitene sine.

Kristine: Kva er det som då skal til for at du skal klara å skriva ein veldig, veldig god tekst?

Christer: Skifta personlegdom @

Kristine: Det er ikkje noko du kan gjera noko med, liksom?

Christer: Kanskje lesa meir bøker og læra meg sånne ting, setja meg inn i det

Kristine: Men det er liksom veldig

Christer: Ja, det er ikkje noko som bryr meg veldig mykje da, for å seia det sånn.

Her får me eit bilete av korleis Christer prioriterer når det kjem til skrivearbeid. Skriving er noko ein kan bli betre til blant anna gjennom å lesa, men Christer ”bryr seg ikkje” nok til å faktisk prioritera dette.

På same måte som Christer, er Endre inne på at det er mogleg å gjera noko med skriveferdigheitene sine, men òg han er inne på at det kostar i form av innsats. Når me snakkar om toppkarakterar på skriveoppgåver, og i kva grad det er teoretisk mogleg å oppnå, meiner Endre at det ikkje er oppnåeleg, og grunngir det med at han ikkje er så god i språk eller norsk. Når eg då spør om det er noko han kan forandra på, svarer han ”Det går jo alltid an å forandra på det, sjølvsagt, men det er jo innsatsen du legg i det òg, kva du er villig til å gjera”. Det er altså mogleg å forbetra seg, men ein må vera villig til å yta sjølv for å oppnå noko.

Daniel er inne på mykje av de same, når han får spørsmål om det er mogleg for han å få karakteren seks. Daniel svarer ”Nei, ikkje seks. Då skulle eg ha sete veldig lenge å retta, og skrive om og brukt veldig lang tid”. Det som er særleg interessant her er at Daniel på den eine sida opnar for at det er teoretisk mogleg å oppnå karakteren seks, men samstundes meir eller mindre avviser det kjem til å skje – fordi han arbeider ikkje nok med tekstane sine til det. Han gir heller ikkje uttrykk for å endra på desse prioriteringane i framtida.

5.5.2 Å bruka ressursane sine godt

Christer, Daniel og Endre uttalar seg stort sett overordna og generelt når dei snakkar om prioritering av skriving, eller snarare mangelen på den. Det er lite eksplisitt grunngiving for kvifor dei ikkje prioriterer skriving. Adrian og Benjamin er òg relativt vage når dei snakkar om skriving og prioriteringar, men dei knyter det høvesvis til at skriving, eller norsk, berre er noko av det som skal gjerast, og at det har liten bruksverdi.

Då eg snakka med Adrian om korleis det har vore å arbeida med tilbakemelding og omskriving av utkast, er han klar på at det på den eine sida er nyttig, samstundes som han trekk fram at det kan vera eit stressande element, fordi det blir meir å hugsa på, og ”for det er så mange andre ting òg som skal bli sendt inn”. Her er Adrian inne på eit viktig moment,

nemlig at elevane faktisk har andre fag enn norsk. Og for Adrian blir difor det å arbeida med omskriving og tilbakemelding ei prioriteringssak, fordi det gjer at han må prioritera ned anna skularbeid.

Her vil eg minna om at me tidlegare har sett på at informantane i liten grad ser overføringsverdien av den norskfaglege skrivinga, og at skriving som skjer i norsken er av ein anna art enn skrivinga elevane møter elles i kvardagen sin, både i og utanfor skrivinga. Seinare i intervjuet seier Adrian at han ”som regel alltid [får] den same karakteren i norsk”. Eg spør då om ikkje det å arbeida med omskriving og tilbakemelding har vore eit høve til å gjera noko med dette. Adrian svarar:

Jo, men det er liksom det at du kan ikkje berre fokusera [på] norsk eller engelsk, du må liksom, det er så mykje anna òg som skal leverast inn og gjerast, og så da blir det veldig mykje, i alle fall når me held på med sånne utkast.

Dette er ein vidareføring av det Adrian var inne på då han tidlegare snakka om at det er stressande å skriva utkast, og fordi det kjem i tillegg til anna arbeid som òg skal gjerast. Når Adrian får spørsmål om det er mogleg, om han berre bestemte seg for det, å få toppkarakterar på ei skriveoppgåva svarar han blant anna at han trur det er mogleg dersom ”han berre hadde tenkt på teksten, og ingenting anna”. Her ser me altså at Adrian meiner at han dersom han skulle sikta seg inn på ein toppkarakter på ei skriveoppgåva så ville det fått konsekvensar for andre ting. Adrian har ein viss mengde ressursar, og opplever å måtta prioritera korleis desse skal brukast. Benjamin er òg oppteken av prioriteringar, som han igjen knyter til kva som vil vera nyttig seinare i livet, dette kan me sjå i denne sekvensen:

Kristine: [...] Så viss du hadde trent på det og, eller viss du hadde fått trening i det å bli enda betre å skriva, så trur du at du hadde tenkt [at *dette får eg til*] oftare òg, at

Benjamin: Ja, men eg tenkjer jo aldri eigentleg at eg får bruk for det, så eg

Kristine: Du synes det er litt meningslaust å bruka

Benjamin: Ja, eg synes faktisk det

Benjamin seier seg på den eine sida samd i at det er mogleg å trenast opp skriveferdigheitene sine, men seier samstundes at det ikkje vil vera verdt det, fordi han ”aldri eigentleg [...] får bruk for det”. Å trenast opp skriveferdigheitene vil kreva ein innsats, og Benjamin gir uttrykk for at dette ikkje er noko som han ynskjer å prioritera, det er ikkje verdt å prioritera. Her kan ein sjølv sagt argumentera for at eg legg orda i munnen på Benjamin når eg føreslår eit såpass

sterkt ord som ”meningslaust”, men det vil vera i tråd med korleis Benjamin snakkar om skriving eller i intervjuet. Me ser dessutan òg at han sjølv trekk fram at det å trenast opp skriveferdigheitene sine ikkje er noko han får bruk for seinare.

For Adrian og Benjamin handlar det altså om å disponera sine eigne ressursar på ein god måte. For Adrian betyr dette at han ikkje berre kan fokusera på eit fag, fordi han har mange, og for Benjamin handlar dette i større grad om å bruka tida på det han får bruk for seinare.

5.6 Elevane sine haldningar til skriving

Som me no har sett er det fyrst og fremst karakterane som spelar ei rolle for desse gutane, dei er ikkje vidare interessert i verken teksten i seg sjølv, eller å utvikla si eiga skrivekompetanse. Sjølv om det er karakteren gutane er interessert i, er det ikkje naudsynt med særleg gode karakterar, og informantane gir uttrykk for å vera godt fornøgde med karakterar som ligg i mellomstektet på karakterskalaen.

Jamt over ser det heller ikkje ut til at gutane er særleg negative til skriving, og det blir opna for at skriving kan vera gøy – når ein får det til. Men det alle informantane er samde om er at skriving ikkje er særleg nyttig. Skriveopplæringa dei får på skulen er ikkje noko dei får bruk for verken seinare i yrkeslivet, eller når dei skriv på data på fritida. Dette kan truleg henga saman med at dei ser på skriving som noko som primært høyrer språkfaga til, og ”tekst” er synonymt med forteljing og brev, eller andre sjangrar som knyter seg til ein skjønnlitterær eller ekspressiv skrivestil. Det å skriva stil handlar fyrst og fremst om å ”finna på noko”.

Rettskriving er noko alle gutane på eit eller anna punkt er inno i intervjuast sine, utan å bli eksplisitt spurt om dette. Den rådane oppfatninga her ser ut til å vera at ”god skrivekompetanse” fyrst og fremst betyr at ein er i stand til å skriva i tråd med rettskrivingsreglene. Dersom du skriv rett – skriv du godt.

I hovudsak gir informantane uttrykk for at dei sjølv kontrollerer kor godt dei gjer det på skriveoppgåvene sine. Når elevane likevel ikkje får svært gode karakterar på desse skrivearbeida, så er det fyrst og fremst ein konsekvens av dei prioriteringane som elevane gjer. Og nettopp fordi elevane ikkje opplever skrivinga som nyttig, blir heller ikkje arbeid med skriveoppgåver prioritert. Drøfting

6 Drøfting

6.1 Eit spørsmål om kvifor, ikkje korleis

Eg byrja denne studien med godt mot, sikker på at eg skulle få vera med å hjelpa dessa gutane til å forstå korleis dei kunne bli betre skrivarar, og få kontroll over prestasjonane sine. Så feil kan ein altså ta.

Det er ikkje det at desse elevane ser på skriving som særleg vanskeleg, snarare tvert imot. Dei fleste av informantane gir nettopp uttrykk for at dei har god kontroll over prestasjonane sine, og dersom dei berre prioriterer skrivearbeidet, så meiner dei at dei kan gjera det bra.

Problemet er heller det at elevane ikkje skjønar kvifor dei skal gjera denne prioriteringa.

Kvifor skal Adrian, Benjamin, Christer, Daniel og Endre, som går på elektrolinja for å bli elektrikarar, vera gode til å skriva? Endre treff i grunn spikaren på hovudet med denne kommentaren:

[[...]] Det er jo veldig viktig å kunne skriva og lesa, så skriving er jo ganske viktig. Men å kunne skriva ein veldig god stil, altså sjølvst, det kjem jo an på kva du skal gjera, for eksempel jobba med, men om du kan skriva så føler eg liksom, det er greitt viss du kan skriva sånn, nokolunde.

Vidare påpeikar han, ganske treffande, at det å vera knallgod til å skriva, det er eit pluss – om du skal bli forfattar. Underforstått: men eg treng ikkje å vera god til det, for eg skal bli elektrikar. Kort og godt skjønar ikkje desse elevane kva i all verda dei skal med skriveundervisninga, dei skriv allereie godt nok som dei skriv.

Her er det interessant å henta fram igjen Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Korleis reagerer desse gutane i ein prestasjonssituasjon? Eller sagt med andre ord, korleis reagerer desse gutane når dei får ei skriveoppgåve på skulen, som skal vurderast? Ideelt sett skulle eg her òg ha sagt noko om gutane si generelle oppgåvetilnærming, men eg har for lite belegg i materialet mitt til at eg vil gi meg ut på dette. Det som uansett er interessant, er å sjå på kva rolle gutane sine forventningar, og gutane sin opplevde verdi ser ut til å ha for motivasjonen deira når dei jobbar med skriving på skulen.

Alle gutane gir, på eit eller anna plan, uttrykk for at det er mogleg å heva karakteren – dersom innsatsen er til stades. Adrian, Benjamin og Daniel meiner at dei kan heva karakteren med å jobba meir med tekstane sine, medan Christer og Endre meiner at dei fyrst og fremst må fokusera på å trena opp skrivekompetansen sin. Felles for alle er at dei opplever at dette er noko dei kan gjera noko med, og dette betyr at gutane i utgangspunktet har høg forventning om suksess, med god nok innsats. Når gutane likevel ikkje vel å prioritera dette arbeidet, ser dette ut til å henga saman med skrivearbeidet sin verdi.

Uavhengig av om målet med skriveoppgåva går på å heva eigen skrivekompetanse, skriva ein god tekst eller kanskje aller helst: å få ein god karakter, så ser det ut til at verdien er den same, nemlig svært låg. Gutane bryr seg verken om å heva sin eigen skrivekompetanse, eller å produsera ein god tekst, og faktisk bryr dei seg heller ikkje noko særleg om å få gode karakterar. Alle desse måla har låg verdi for elevane, og elevane forklarar dette med at skrivinga har så liten reell nytteverdi for dei. Desse vurderingane får då vidare konsekvensar for gutane sin motivasjon.

Det er altså ikkje tilstrekkeleg at gutane har høg forventning om meistring, med god innsats, så lenge gulrota i andre enden av innsatsen smakar lite. Høg motivasjon for å arbeida med skriveoppgåver krev, med ei slik tilnærming som dette, at elevane ser verdien av det dei held på med. Og det gjer dei per no diverre ikkje.

6.1.1 Frå verdilaus til verdifull?

At gutane per no ikkje ser verdien av det å driva med skrivearbeid i skulen er derimot ikkje det same som å seia at gutane ikkje brukar skriving i det daglege, og at dei ikkje ser på skriving som ein viktig ferdigheit. Det betyr berre at dei ikkje ser det som naudsynt å vera svært gode til å skriva, skriv dei greitt nok er det godt nok.

For meg verkar det som om gutane har eit syn på skriving som kan samsvara med den misforståinga at når læreplanen snakkar om grunnleggande ferdigheiter, så handlar dette om noko basalt og simpelt (Hertzberg, 2012). Der det fyrst og fremst handlar om ”å læra å skriva”, og der skrivinga sitt konstruerande og kommunikative element uteblir. Det er viktig å skriva rett – og når du skriv rett, skriv du godt nok. Elevane opnar for at det i nokre yrke kan

vera naudsynt å vera litt betre til å skriva enn dette, men det gjeld ”dei som sit på kontor” og forfattarar, yrkesgrupper som ikkje er inkludert i elevane sitt ”me”.

Dette synet på skriving finn sin parallell i det daglege når ein til dømes skal kjøpa seg ein ny bil. Dei aller fleste klarer seg greitt med ei utstyrs pakke, men det er alltid nokon som har behov for det aller dyraste tilleggsutstyret. Gutane meiner at dei klarer seg greitt med skrivekompetansen dei allereie har, og den skrivekompetansen som ”dei som sit på kontor” treng blir då ein form for oppgradert skrivekompetanse, det er den dyraste tilleggspakka som gutane ikkje har behov for.

Det eine forskingsspørsmålet mitt gjekk på i kva grad elevane opplevde at skriving har reell nytteverdi. Som eg allereie har teke føre meg, opplever elevane at skrivinga på skulen har liten reell nytteverdi, og dette får vidare konsekvensar for elevane sin motivasjon til å driva med skulearbeid. Skrivinga opplevast som verdiløst for elevane, og dette legg sjølvsagt føringar for kva prioriteringar dei gjer i prestasjonssituasjonar, med den konsekvensen at arbeid med skriveoppgåver blir nedprioritert.

Når elevane sitt utgangspunkt er at skrivinga dei driv med på skulen er meir eller mindre verdiløst og utan nytteverdi, er det vanskeleg å klandra dei for den nedprioriteringa dei gjer. Den vidaregåande opplæringa er omfattande, og elevane har mykje stoff dei skal gjennom og mykje arbeid som skal gjerast. Dette tvingar òg fram eit behov for prioritering. Og då må det vel karakteriserast som rimeleg at elevane vel å prioritera vekk det skulearbeidet dei ikkje trur dei får bruk for seinare, framfor til dømes elektrofaget.

Dette er elevane sitt utgangspunkt, noko som òg gjer det til mitt, og alle andre lærarar i fellesfaga sitt utgangspunkt. Sagt på ein anna måte, så må me som lærarar akseptera elevane sin konklusjon, og i staden arbeida opp mot premissane denne konklusjonen baserer seg på. Og med å endra premissane kan me endra konklusjonen. For det er ikkje slik at skriving ikkje har ein reell nytteverdi, med mindre du er forfattar eller ”sitter på kontor”. Som Karlsson (2006) viser, kryp skrivinga inn i alle yrke, òg dei som tradisjonelt ikkje har vore rekna om skriveyrke. Ein skal heller ikkje gløyma at skriving er grunnleggjande for deltaking i den digitaliserte kvardagen elevane lever i. God skrivekompetanse er kort og godt eit naudsynt verkty som gjer elevane i stand til å fungera i yrkesliv og som samfunnsborgarar (Kunnskapsdepartementet u.å,b). Dette må elevane bli merksame på, og me som faglærarar

har då kanskje eit særskild ansvar for nettopp å visa elevane at skrivinga er heilt avgjerande for at dei skal fungera i sin eigen kvardag, og at det å kunne kommunisera effektivt gjennom skrift er ein svært verdifull kompetanse å ha med seg ut i yrkes- og kvardagsliv. Når ein i Kunnskapsløftet trekk fram skriving som ei grunnleggande ferdigheit, så er ikkje dette for å vera ekkel, verken med elevar eller lærarar. Det er fordi det er viktig.

6.2 Den ubrukelege teksten

Når ein skal få elevane til å sjå på skrivinga i skulen som verdifull, kan ein på den eine sida framheva at det er viktig at lærarane hjelper elevane til å sjå kor relevant skriving og skrivekompetanse er i det samfunnet dei er ein del av. På den andre sida er det kanskje òg på sin plass å spør om det ikkje kan tenkjast at elevane har eit poeng når dei ikkje tillegg skuleskrivinga nokon verdi. Kva skal du eigentleg med novelleskriving når du skal bli elektrikar?

Igland (2007) peikar på at den resonnerande og argumenterande teksten tradisjonelt fyrst har fått rom i utdanningsløpet i den vidaregåande opplæringa. I grunnskulen har tradisjonen fyrst og fremst vore at elevane arbeider med den forteljande skrivinga. Berge (2005) viser i sin studie av KAL-materialet at det alltid er tilbod om å skriva saksorienterte tekstar på avgangsprøva, men at det er dei forteljande sjangrane som dominerer i oppgåvesetta. Elevane tek heller ikkje imot dette tilbodet om å skriva saksorienterte tekstar, og omtrent 80 prosent vel sjangrar der dei kan nytta ein narrativ tekststrategi, og der elevane har høve til å nytta ein skjønnlitterær eller ekspressiv skrivestil (Hertzberg, 2008). Dette er indikatorar på kva skriving det er som faktisk dominerer i skulen, og i norskfaget. Dette samsvarar òg med korleis informantane mine snakkar om ”tekst” og skriving. Når det då i Fasting og Thygesen (2007) blir påpeika at kjennskap og skrivekompetanse innanfor ein sjanger ikkje nødvendigvis kan overførast til ein annan, må det vera grunnlag for å meina at elevane kanskje har litt rett når dei opplever den norskfaglege skrivinga som heller lite nyttig. Det elevane gir uttrykk for å ha lært er fyrst og fremst rettskriving, og utover dette veit og skjønar dei ikkje kva dei skal med skrivinga. Det er ikkje urimeleg å sjå på dette som ein konsekvens av kva sjangrar som til no har truleg har dominert elevane si skriveopplæring.

Ei slik forståing må nødvendigvis leggja føringar for ei anna tilnærming til skriveopplæring enn den som i dag ser ut til å dominera i norskfaget. I alle fall dersom ein ynskjer å motivera

desse elevane på yrkesfag til å arbeida med skriveoppgåvene sine. Det er ikkje tilstrekkeleg at ein lærar forsøker å overtyda elevane om at skriving er viktig, og at elevane ”får bruk for dette kvar dag”. Skil desse elevane faktisk sjå verdien i det å driva med skrivearbeid, må dette arbeidet gjerast relevant. Dette vil vera i tråd med dei prinsippa som ligg til grunn i FYR-prosjektet, samt Vindenes (2007) si framheving av autentiske skriveoppgåver, der elevane si skriving blir sett inn i ein større kontekst og blir ”eigentekstar” framfor ”satellittetekstar”. Og når informantane mine meiner at skrivinga dei møter på skulen er utan nytteverdi, kan ein gå ut i frå at det kan ha noko for seg å gjera skriveopplæringa desse elevane møter meir relevant. Dette handlar fyrst og fremst om å *visa* skrivinga sin verdi, og ikkje berre fortelja om den.

6.3 Kontroll

Eit av forskingsspørsmåla mine gjekk på kor stor kontroll elevane sjølv opplevde at dei hadde med karakterutfallet på skrivearbeida sine. Her ser me at alle informantane på ein eller anna måte gir uttrykk for at dei opplever kontroll. Adrian, Benjamin og Daniel gir alle uttrykk for at det er, dersom dei prioriterer det, mogleg å heva karakteren på skrivearbeid. Christer og Endre er meir tilbakehaldne, og meiner sjølv at dei ikkje har det som trengs for å få karakter i toppsjiktet, men dei er med på at det kan vera mogleg å trena opp skriveferdigheitene slik at ein blir betre til å skriva. Vidare gir alle elevane uttrykk for at det å arbeida med tilbakemeldingar gjer det enklare for dei å vita korleis dei skal arbeida vidare med teksten. Dette kan òg tolkast som eit uttrykk for at elevane opplever at dei har meir kontroll med denne arbeidsforma.

Elevane si oppleving av kontroll er svært interessant å sjå på i samband med motivasjonen deira, særleg med utgangspunkt i attribusjonsteori. Kontroll er òg eit spennande element å sjå i samband med elevane sine tankar om det å få tilbakemelding på teksten sin i frå ein lærar undervegs i prosessen.

6.3.1 Ulike attribusjonsmønster

Attribusjon handlar om korleis me forklarar det som skjer med oss, både når me presterer godt og når me presterer mindre godt. Dette handlar altså ikkje om reelle forklaringar, men opplevde årsaksforhold. Attribusjonsmønstra våre får vidare konsekvensar for motivasjonen vår (Manger, 2009; Ormrod, 2008; Reeve, 2009).

I denne gruppa kan det sjå ut til at det er to dominerande attribusjonsmønster. Grovt forenkla kan ein seia at Adrian, Benjamin og Daniel attribuerer, i alle fall i ein viss grad, til innsats. Medan Christer og Endre i større grad ser ut til å attribuera skriveprestasjonane sine til evner.

Ein attribusjon til innsats kan, med bruk av Weiner sitt omgrepsapparat analyserast som intern, moderat stabil og høg grad av kontroll (Reeve, 2009; Woolfolk, 2004). Det betyr at dei meiner årsaka til skriveprestasjonane sine ligg i dei sjølv, det er ikkje læraren eller oppgåva sin feil om det ikkje går så bra på eit skrivearbeid. Når ein seier noko om stabiliteten i ein attribusjon til innsats, så kan denne vera både stabil og ustabil, dette avheng av korleis den som gjer attribusjonen sjølv vurderer dette (Ormrod, 2008). Dei av mine informantar som attribuerer til innsats, gir ikkje uttrykk for at dei trur innsatsen kjem til å endrast over tid, og innsats må difor her reknast som stabil. Elevar som attribuerer til innsats opplever òg at dei har stor grad av kontroll med karakterutfallet. Dei styrer sjølv kor mykje dei vil yta, og blir premiært eller straffa for dette seinare når dei får karakterane. Jamt over er attribusjon til innsats eit ynskjeleg attribusjonsmønster i ein skulesituasjon, fordi det i stor grad gir elevane eigarskap til resultata sine. Slik sett har elevane her eit gunstig attribusjonsmønster, og burde vera motiverte for å arbeida med skriveoppgåvene sine, for dei veit at innsatsen deira gir utbytte. Når elevane likevel ikkje gir uttrykk for å vera motiverte, så ser dette, som sagt, fyrst og fremst ut til å vera ein konsekvens av at dette utbyttet ikkje har verdi for elevane.

Christer og Endre si vektlegging av evner er på si side eit mindre heldig attribusjonsmønster. Måten dei her attribuerer til evner kan analyserast som intern, stabil, og liten grad av opplevd kontroll. Dei opplever at skriveevna er noko som dei har, og eit trekk med dei sjølv, altså intern. Gutane ser på evna som varig og stabil, og opnar ikkje for at den vil endrast i framtida, evna må difor reknast som stabil. Når det gjeld kontroll så opnar gutane so vidt for at dei indirekte kan kontrollera evnene, då det er mogleg å trena på å bli betre til å skriva med å lesa bøker og sånn, men dette er ei såpass omfattande og indirekte tilnærming, at det alt i alt ikkje akkurat ville gitt utbytte i neste skrivesituasjon. Eg vurderer difor òg kontrollaspektet som svakt.

Endre og Christer sin attribusjon til evner kan vera problematisk når ein arbeider med motivasjon. Når dei forklarar prestasjonane sine med indre, stabile faktorar som dei ikkje sjølv har nokon særleg kontroll med, er dette med på å umyndiggjera dei i ein skrivesituasjon.

Ein elev som uansett ikkje trur han har det som trengs for å få ein toppkarakter på ei skriveoppgåva, vil heller aldri prøva.

6.3.2 Kven eig teksten, og kva er eigentleg læring?

Me ser at alle elevane var positivt innstilt til den tilbakemeldinga dei fekk i frå læraren. Ein gjennomgåande kommentar var at desse tilbakemeldingane gjorde det enklare for elevane å vidareutvikla tekstane sine, og at elevane fekk retning på det vidare arbeidet med teksten.

Dette kan vera ein indikator på nettopp det at arbeid med tilbakemelding og omskriving gir elevane meir kontroll med tekstane og prestasjonane sine. Teksten blir meir tilgjengeleg for elevane, og dei veit kva dei skal gjera vidare for å forbetra den.

Tanken bak ein slik måte å arbeida med tekst på, er gjerne ikkje berre at elevane skal skriva ein betre tekst, men at dei skal utvikla sin skrivekompetanse, og at læraren og eleven skal forbetra teksten gjennom ein jambyrdig dialog. Som Berge (2005) likevel påpeikar, er maktrelasjonen mellom lærar og elev alt anna enn jambyrdig. Læraren skal vurdere, og setja karakter på eleven sitt arbeid. Då er det kanskje ikkje så rart, som både Igland og Brosseton peikar på, at elevane sine endringar i utkastet stort sett skjer i tråd med læraren sine kommentarar (Dysthe & Hertzberg, 2009).

Når informantane mine snakkar om det å få tilbakemeldingar frå læraren undervegs i prosessen, er dei fyrst og fremst positive til dette fordi det gir dei kjennskap til kva dei må endra i teksten. Det er med andre ord ikkje gitt at elevane gjer ei sjølvstendig vurdering av tilbakemeldingane, men berre ”fiksar på” det ”dei får beskjed om å fiksa på”. Dette er då i tråd med Igland og Brosseton sine observasjonar, der elevane stort sett berre ”svarar på” læraren sine tilbakemeldingar (Dysthe & Hertzberg, 2009).

Det må kunne karakteriserast som positivt om desse tilbakemeldingane i frå læraren gjer elevane i stand til å vidareutvikla tekstane sine. Læraren gir jo berre retning for arbeidet, og det er opp til elevane sjølv å gjera dei faktiske endringane. Samstundes er det ikkje heilt uproblematisk. Om intensjonen er å utvikla og heva eleven sin skrivekompetanse, gjennom at eleven går inn i ein dialog med læraren, og sjølv vurderer kva kommentarar og tilbakemeldingar han ynskjer å ta til følge, kjem ein til kort. Dersom elevane fyrst og fremst

gjer dei endringane dei får beskjed om å gjera, er det strengt tatt læraren som til sjuande og sist avgjer korleis teksten skal sjå ut. Det vil då vera legitimt å setja eit spørjeteikn med kven som har eigarskap til teksten. Er dette eigentleg eleven sin tekst, eller er det læraren sin?

Eigarskap til teksten er ikkje det einaste problematiske forholdet her, det er òg på sin plass å setja eit spørjeteikn med eleven sitt læringsutbytte. Når det er tilnærma automatikk i at eleven implementerer dei endringane som læraren føreslår, er det då eigentleg utvikling av eleven sin tekstkompetanse? Dersom det er slik at eleven ikkje tek sjølvstendige vurderingar når dei endrar teksten sin, og slik ikkje nødvendigvis har ei forståing for kvifor desse endringane er til det betre, har eleven då framleis lært noko?

6.4 Det er ikkje eit nederlag

Eit anna av forskingsspørsmåla mine var kva rolle karakterar spelar for informantane mine. Og som me har sett er karakterane, når det kjem til skrivearbeid, det einaste som elevane eigentleg er interessert i. Dette åleine burde peika i retning av at gode karakterar er den einaste måten å oppleva å ha lukkast med ei skriveoppgåva, men som me har sett er biletet meir samansett enn som så.

Elevane gir på den eine sida uttrykk for at dei i stor grad veit korleis dei skal klara å skriva betre, dei har kontroll med prestasjonane sine. Når då elevane leverer skrivearbeid som plasserer seg rundt svak-middels på karakterskalaen, hadde ein kanskje venta at elevane ville uttrykka ein form for frustrasjon over dette, eller kanskje vera litt flaue over at dei ikkje gjorde meir for å heva prestasjonane. Dette er ikkje tilfellet, snarare tvert imot. Elevane er stort sett fornøgde med prestasjonane sine, og gir ikkje uttrykk for noko kjensle av nederlag. Igjen kan dette truleg koplart til skrivinga sin opplevde låge nytteverdi.

Dette betyr likevel ikkje at kjensla av å lukkast er heilt uavhengig av karakterane og vurderingane elevane får, snarare tvert imot. Elevane uttrykker at karakteren til ei kvar tid trumfar deira subjektive oppleving av suksess. Dersom elevane fyrst meinte at det gjekk bra på ei skriveoppgåva, og slik opplevde suksess, kan denne oppfatninga endrast i neste runde dersom elevane får ein dårleg karakter. Elevane sine autentiske meistringserfaringar er difor uløysleg knytte til dei karakterane dei får. Og nettopp dei autentiske meistringserfaringane

spelar ei viktig rolla for elevane si forventning om meistring i framtida (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Fråvær av autentiske meistringserfaringar – kombinert med eit uheldig attribusjonsmønster, kan ha alvorlege konsekvensar for eleven si forventning om meistring, og difor òg eleven sin motivasjon. I denne studien ser me (diverre) eit godt døme på dette i Christer. For Christer er òg meistring synonymt med god karakter. Det som avgjer om Christer har lukkast med ei skriveoppgåva eller ikkje, er altså det talet som står nederst på teksten han får i retur frå læraren. Christer sine resultat er ikkje spesielt gode, og han seier at han får den same karakteren heile vegen. Når Christer skal forklara kvifor det er slik, attribuerer han til evner og personlegdom, det er sånn han *er*. Konsekvensen av dette er altså at Christer ikkje har noko autentisk meistringserfaring å spela på i møte med framtidige oppgåver. Han har ikkje opplevd å lukkast med skriveoppgåver fordi han har måla sin suksess opp mot objektive og absolutte mål, utan å få gode resultat. Som me veit er desse autentiske meistringserfaringane ei viktig kjelde til forventning om meistring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette fører til at Christer ikkje forventar å få til gode skriveprestasjonar i framtida. Og som me tidlegare har sett på i samband med Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon, vil individ som ikkje forventar å få til ei oppgåve truleg heller ikkje prioritera å arbeida med den. Dette vil jo òg vera sjølvforsterkande, for når ein ikkje arbeider med å bli betre blir ein naturlegvis heller ikkje betre.

Sjølv om Christer ikkje ser ut til å ha mange gode opplevingar i frå det å driva med skrivearbeid, definerer han seg likevel ikkje som nokon form for tapar i denne konteksten. Sjølv om han ikkje opplever suksess, så opplever han nemlig heller ikkje eit subjektivt nederlag. Mykje av dette heng saman med at Christer er veldig klar på at skriving ikkje betyr noko for han, og at han ikkje bryr seg. Det betyr at Christer kan seia seg nøgd med ein svak karakter. Ein kan altså seia at skrivinga sin låge verdi faktisk reddar Christer frå det subjektive nederlaget. Dette betyr òg at dersom ein i framtida ynskjer å få desse elevane til å sjå på skriving som noko verdifullt, må ein på same tid leggja til rette for at elevar som Christer får høve til å oppleva meistring. Viss ikkje det skjer, vil dei dårlege karakterane bli eit nederlag.

Alt i alt ser me altså at karakterar og opplevinga av å ha lukkast heng uløysleg saman. Samstundes ser me at det ikkje er noko krav om å få veldig gode karakterar for å kunne seia

seg forfønøgde med resultatane. Skulle elevane likevel ikkje vera direkte forfønøgde med prestasjonane, representerer dette ikkje noko nederlag eller trugsmål mot sjølvbiletet, ettersom skrivinga blir sett på som uviktig.

6.5 Så kven er dei, desse skrivarane?

Når eg fortel venner og kjente at eg skriv master om yrkesfagselevar sine haldningar til skriving, blir eg i ni av ti tilfelle møtt med ”dei haldingane er vel ikkje så gode?”. Og rett skal vera rett, eg hadde mange av dei same tankane sjølv før eg blei kjent med *skrivarane* Adrian, Benjamin, Christer, Daniel og Endre, som i grunn har gjort desse påstandane og fordommane til skamme.

Adrian, Daniel og Endre gir uttrykk for at skriving kan vera ganske ok – til skuleaktivitet å vera, og når dei får det til kan det faktisk vera gøy. Benjamin og Christer ser derimot ut til å styra si begeistring for skrivinga, men til tross for dette, så ser det ikkje ut til å vera eit hinder for dei i skulekvardagen. Det verkar som om dei på eit vis aksepterer at skrivinga er noko dei berre må gjennom, sjølv om dei ikkje heilt skjønar kvifor.

Alt i alt gir elevane òg uttrykk for at dei i hovudsak er fornøgde med sine egne skriveprestasjonar. Når ein forventar å finna ei elevgruppe som presterer dårleg, og misliker både skriveoppgåver og egne tekstlar, kan dette vera overraskande. Sjølv om ingen i gruppa er sterke skrivarar, ser det ikkje ut til å vera eit problem for dei. Faktisk ser det ut til at dei jamt over er komfortable i rolla si som skrivarar. Igjen så kan dette ha noko med det å gjera at dei sjølv opplever at dei har det som trengs av skrivekompetanse, og at dei difor klarer seg meir enn godt nok som skrivarar.

Der eg venta å finna elevar som synest skrivinga var vanskeleg, og som mislikte alt som kunne minne om skrivearbeid, fann eg i staden fem gutar som stort sett føler at dei har kontroll på skrivearbeidet sitt. Og sjølv om skriving truleg ikkje blir favorittaktiviteten deira i overkommeleg framtid, var skrivinga akseptert som ein naturleg del av skulekvardagen.

6.6 Avsluttande ord – det viktige kvifor

Eg vonar at mitt fremste bidrag med dette arbeidet er å vera med på å nyansera synet på yrkesfagselevar som skrivarar. Det er ikkje nødvendigvis slik at dei alle synes det er

vanskeleg å skriva, eller at skriving er det verste dei veit. Det er heller ikkje slik at svake prestasjonar på skrivearbeid får dei til å føla seg som taparar. Men det er slik at desse elevane ikkje heilt forstår kvifor dei skal bruka tid og krefter på å bli betre skrivarar. Og der har ein som lærar ei viktig oppgåve i å forankra skriveopplæringa i realiteten, og då fyrst og fremst eleven sin realitet. Som Vindenes (2007) påpeikar, så er det eit behov for autentiske skriveoppgåver, der elevane si skriving blir sett inn i ein større kontekst. Skriveopplæringa må gjerast relevant for elevane, slik at dei er tilstrekkeleg utrusta for den kvardagen dei møter utanfor klasserommet. Her vil eg òg ta meg fridommen til å komma med eit lite stikk til den rådande skriveopplæringa i grunnskulen, der forteljinga dominerer. Så lenge elevane fyrst og fremst blir trena i å skriva gode skildringar, blir dei aldri gode på å skriva argumentasjon.

Dette bringer meg over i det eg vel å kalla ”det viktige *kvifor*”. Denne oppgåva har fleire viktige kvifor, den har min ”kvifor er dette verdt å undersøka?”, den har elevane sin ”kvifor skal me skriva?”, men den viktigaste er ”kvifor skal me som lærarar fokusera på skriving i yrkesfag?”. Svaret er *ikkje* fordi læreplanen seier det, svaret er fordi me skuldar desse elevane å visa dei kor nyttig og viktig skriving er. Elevane kjem i frå ei grunnskuleopplæring som er dominert av den forteljande teksten, men dei skal ut i eit samfunn som er dominert av sakteksten. Og det er vår oppgåve å førebu dei på dette samfunnet. Dersom ein aksepterer yrkesfagselevane sitt premiss om at skriving ikkje er noko dei får bruk for seinare, fordi dei ”berre” skal bli elektrikarar (eller hjelpepleierar, prosessoperatørar og yrkessjåførar), og ein heller ikkje tek dette ansvaret for å læra desse elevane å skriva saktekstar på alvor, vil det få konsekvensar. Desse konsekvensane er fyrst og fremst at elevane vil vera mindre rusta til å møte kvardagen, enn deira medelevar som har gått studiespesialiserande utdanningsprogram. Då er det eit demokratisk problem.

Litteratur

- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetande bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetande bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R.C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cozby, P.C. (2005). *Methods in behavioral research*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: - hva sier nyere forskning? I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Henta frå: <http://www.regjeringen.no/>
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Henta frå: <http://www.regjeringen.no/>
- Fasting, R., & Thygesen, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve: vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I S. Matre & T.L. Hoel (Red.), *Skriving for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I S. Matre & G. Melby (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag.

- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I: S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2007). "Svinaktig vanskelig"? skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre & T.L Hoel (Red.), *Skriving for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kleven, T. A. (2011). Kapittel 5: Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T.A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter: ungdomstrinnet* (Vol. nr. 22 (2010-2011)). Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (u.å,a). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Henta 02.05.2014 frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å,b). *Yrkesretting og relevans*. Henta 02.05.2014 frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523#>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2009). Kapittel 10: Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Metliaas, I., & Kvithyld, T. (2012). *Skriving i fyr, meningsfulle skriveoppgaver på yrkesfag*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Henta frå: www.skrivesenteret.no
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012. Henta: 05.05, 2014, frå <http://www.ssb.no/vgogjen>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Oslo.
- Vindenes, T. (2007). *Skriving i yrkesfag*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Maidenhead: Open University Press.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Alle kjeldene i denne oppgåva er oppgitt.

Vedlegg 1

Intervjuguide, første intervjurunde

Begynna med å fortella meg om kva tankar du har om skriving?

- Likar du det?
- Får du det til?

Korleis pla de å jobba med skriveoppgåver på ungdomskulen?

- Om eg hadde gitt deg ei skriveoppgåva no, korleis hadde du føretrekt å jobba med den?
- Tenker du over korleis den ferdige teksten vil sjå ut før du byrjar å skriva?
- Hender det at du endrar på teksten undervegs? *Kva endringar? Respons?*
- Har det å få karakter konsekvens for korleis du løyser skriveoppgåver?

Er det å arbeida med omskriving av utkast noko du er vane med, eller har gjort før?

- Kva betyr det å skriva utkast?
- Dersom du er vane med utkast/omskriving:
 - Kva type endringar pla du å gjera i utkasta dine?
 - Korleis pla tilbakemeldingane frå lærar å vera? (*rettskriving? struktur? Innhald?*)
 - Kor vanskeleg er det å jobba med utkast i forhold til å skriva teksten ferdig med ein gong?
 - Kan du tenkja deg noko som gjer det enklare å jobba med utkast?

Korleis reagerer du følelsesmessig når du får ei skriveoppgåva?

- Pleier du å tenkja at du får det til?
- Kva trur du skal til for at du skal tenkja "dette får eg til" når du får ei skriveoppgåva?

Kva er det som avgjer om du føler at du har lukkast med ei skriveoppgåve?

- Gjeld dette alt skulearbeid, eller berre skriving?
- Kva ambisjonar/mål har du for skriveoppgåvene dine?
- Plar du å samanlikna resultata med dei andre i klassa?

Om du får ein god karakter på ei skriveoppgåve, kva er grunnen til dette?

Om du får ein dårleg karakter, kva er grunnen til dette?

Kva faktorar er det som til slutt avgjer karakteren på skrivearbeida dine?

- Kven er mest ansvarleg for karakteren, du eller læraren?
- Kor ofte plar du å få den karakteren du forventa?
- Opplever du oftast at karakterane er rettferdige?
- Kor godt syns du karakteren på skrivearbeida dine viser kva du kan?

Korleis påverkar skriveferdigheitene dine korleis du gjer det i andre fag?

- Påverkar skrivinga kva karakter du får i andre fag?
- Bør de jobba meir med skriving i andre fag enn norsk?

Kor viktig trur du skriving blir i kvardagen din når du er ferdig på vgs?

- Kor viktig er skulen for deg?
- Får du bruk for det du lærer på skulen seinare?

Intervjuguide, andre intervjurunde

- Kan du forklara meg korleis de har arbeida med dei to siste skriveoppgåvene?
 - Arbeidde de likt med begge oppgåvene?
- Korleis syns du det var å jobba på denne måten?
 - Har dette gjort noko med kva tankar du har om det å skriva?
 - (Enklare, meir keisamt?)
- Kan du forklara meg kva eit utkast er for noko?
 - Kan du fortelja meg korleis du gjekk fram då du skreiv fyrsteutkastet om arbeid?
- Kan du forklara for meg kva type tilbakemeldingar du fekk i frå læraren på intervjuet og teksten din om arbeid? – sånn undervegs i skrivearbeidet?
 - Kva tankar har du om dei tilbakemeldingane?
 - Kva gjorde du med tilbakemeldingane? Korleis brukte du dei?
 - Var det enkelt eller vanskeleg å bruka tilbakemeldingane frå læraren? (Var det noko som kunne gjort tilbakemeldingane betre? Kva er gode tilbakemeldingar?)
 - Var det nokre av tilbakemeldingane i frå læraren du valgte å ikkje bruka eller jobba vidare med?
- Korleis syns du det var å gå tilbake til ein tekst du hadde levert inn, for så å gjera forandringar i den?
 - Kva forandringar var det du gjorde?
 - Var det nokre endringsforslag som du syns blei for vanskelege?
 - Dokker skulle jo få karakter på den endelege besvarelsen, påverka dette korleis du jobba med skriveoppgåvene, og kva endringar du gjorde i utkastet?
 - Kva trengs for at du skal klara å gjera større endringar i utkastet ditt?
 - Er det ein spesiell tilbakemelding som kan hjelpa?
- Korleis reagerte du då du fekk i oppgåva å skriva ein tekst om arbeid?
- Kva tenkte du
 - Når du fekk denne oppgåva, rekna du med du kom til å få den bra til?
 - Korleis trur du neste skriveoppgåve kjem til å gå?
- Kan du forklara kva som gjer at ein tekst er veldig god? (arbeid/intervju)
 - Kva tenkjer du om dei to tekstane du har skriva i haust?
 - Er du fornøgd? Kvifor/kvifor ikkje? Gjeld dette begge?
- Kva skal til for at du skriver ein veldig god tekst?
- Kva er det som gjer at du ikkje fekk toppkarakter på tekstane du skreiv i haust?
- Viss du hadde bestemt deg for å få toppkarakter på teksten om arbeid, korleis kunne du fått det til?
- No i etterkant, føler du at du har lært noko av å jobba på denne måten?
 - Kva trur du har skjedd med karakterane dine av å jobba sånn?
 - Kunne du tenkja deg å halda fram med å arbeida med teksten i fleire rundar sånn som de har gjort no? Kvifor? Kvifor ikkje?
- Har det å arbeida med utkast og tilbakemelding påverka korleis du skriv i andre fag?
 - Har du høyrte om ”skriving som grunnleggande ferdigheit”?
 - Kva trur du det betyr?
- Kor viktig blir skriving seinare?
- Trur du at du har lært noko med å jobba med skriving på denne måte som du kan ta med deg ut i yrkeslivet?
- Er det nokre tankar du har lyst å dela til slutt?

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 21
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Frøydis Hertzberg
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.09.2013

Vår ref:35312 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35312

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Å skriva for livet - om prosessorientert skriving sin effekt på meistringskjensla

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Frøydis Hertzberg

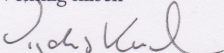
Kristine Espeland Rafdal

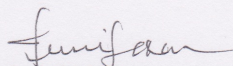
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Venlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Espeland Rafdal, H0315 Jens Bjelkesgate 42, 0578 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35312

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 3

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

"Å skriva for livet"

Eg er ein student frå Universitetet i Oslo som no skal skriva masteroppgåve. I masteroppgåva ynskjer eg å undersøka korleis det å arbeida med utkast, tilbakemelding og omskriving kan påverka korleis ein tenkjer og føler om skriving.

For å få til dette treng å snakka med deg som ikkje er vane med å driva med omskriving av utkast som læraren har gitt tilbakemelding på, før ein får ein endeleg karakter. Etter denne samtalen vil du og dei andre elevane i norskklassen arbeida på nettopp denne måten, med tilbakemelding og omskriving, når de har skriveoppgåver i norskfaget. Etter at de har arbeida slik ein periode, vil me ha ein ny samtale.

Praktiske opplysningar:

- Me vil ha to samtalar, ein før de arbeider med omskriving og tilbakemelding, og ein etter at de har arbeida med omskriving og tilbakemelding ei stund. Samtalane vil bli tekne opp på bånd.
- Du kan når som helst trekka deg frå undersøkinga, utan at det får konsekvensar for deg. Det gjeld både før, etter og under intervjuet.
- Eg har taushetsplikt, og vil ikkje gi informasjon om det me diskuterer vidare, heller ikkje til læraren.
- All informasjon vil behandlast konfidensielt, og ingen informasjon som kan avsløra deg eller din person vil bli formidla i oppgåva. I oppgåva vil du anonymiserast gjennom bruk av pseudonym, og dette gjeld òg namnet på skulen.
- All informasjon eg har henta inn vil bli sletta når eg leverer oppgåva mi rundt sumaren 2014
- Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.
- Dersom du ikkje ynskjer å delta i prosjektet, ber eg deg om å returnera slippen nedanfor til læraren.

Med vennleg helsing,
Kristine Espeland Rafdal

Eg ynskjer ikkje å vera med i denne undersøkinga

Stad: Dato:

Signatur